

**Interkulturelle Schulöffnung als  
Erfolgsfaktor für eine gelingende Sozialisation  
von Kindern und Jugendlichen mit  
Migrationshintergrund**

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

der Fakultät für Bildungswissenschaften  
an der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von  
Nils Niemeier  
geboren am 30.10.1984 in Mülheim

Tag der Einreichung: 06.10.2014

Tag der Disputation: 26.01.2015

Erstgutachterin: Prof. Dr. Renate Nestvogel  
Zweitgutachter: Prof. (apl.) Dr. Manfred Wahle

## **Inhalt**

<b>1.</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1.	Ausgangssituation- und Zielsetzung der Untersuchung .....	1
1.2.	Vorgehensweise und Gang der Untersuchung.....	4
<b>2.</b>	<b>Veränderte Bedingungen des Aufwachsens .....</b>	<b>8</b>
2.1.	Migration als wesentlicher Ausgangspunkt für die interkulturelle Öffnung von Schule.....	11
2.2.	Vielschichtigkeit des Migrationsbegriffs.....	14
2.3.	Migrationsbedingte Veränderungen der Städte .....	16
2.4.	Migrationserfahrungen .....	19
2.5.	Zwischenfazit .....	22
<b>3.</b>	<b>Interkulturelle Öffnung von Schule.....</b>	<b>25</b>
3.1.	Bildung, Migration und die interkulturelle Schulöffnung.....	25
3.2.	Historische und aktuelle Konzepte, Ansätze und Ideen .....	26
3.2.1.	Community Education .....	27
3.2.1.1.	Zur Vielschichtigkeit des Begriffs: Wörtliche Annäherung .....	27
3.2.1.2.	Zur Vielschichtigkeit des Begriffs: Inhaltliche Annäherung und Positionen .....	28
3.2.1.3.	Die radikale Position.....	29
3.2.1.4.	Die reformorientierte Position.....	30
3.2.1.5.	Entwicklungslinien und Grenzen von Community Education.....	32
3.2.1.6.	Kritische Würdigung von Community Education .....	34
3.2.1.7.	Exkurs: Zum Konzept der Gemeinwesenarbeit der Sozialen Arbeit und ihrer Bedeutung für gemeinwesenorientierte Schulen.....	37
3.2.2.	Sozialraumorientierte Schulentwicklung.....	40
3.2.2.1.	Zur Historie und Entfaltung einer (interkulturellen) Perspektive .....	40
3.2.2.2.	Konzepte und Ziele der Sozialraumorientierung .....	44
3.2.2.3.	Kritik und Probleme der Sozialraumorientierung .....	46

3.2.2.4. Perspektiven und Empfehlungen für eine sozialraumorientierte Schulentwicklung .....	47
3.2.3. Rahmenkonzept „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ .....	49
3.2.3.1. Pädagogische Leitideen .....	50
3.2.3.2. Handlungsfelder des Rahmenkonzepts.....	52
3.2.3.3. Kritische Würdigung des Rahmenkonzepts.....	54
3.2.4. Regionale Bildungslandschaften .....	57
3.2.4.1. Theoretische Anmerkungen zur Öffnung der Schulen im Rahmen regionaler Bildungslandschaften .....	57
3.2.4.2. Regionale Bildungslandschaften im Rahmen des „Projekt Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen .....	60
3.3. Zusammenfassung.....	62
<b>4. Erfolgskriterien für interkulturelle Schulöffnung im Überblick. 65</b>	
4.1. Elternarbeit.....	65
4.2. Elternbildung .....	71
4.2.1. Community Organisation.....	74
4.2.2. Community-Development.....	74
4.2.3. Community Action .....	75
4.2.4. Social Action .....	76
4.3. Sprachförderungsprogramme .....	77
4.4. Raumgestaltung/ Multifunktionelle Gebäudenutzung .....	81
4.5. Lehrerarbeit.....	84
4.6. Curriculum.....	90
4.7. Kooperationen mit außerschulischen Akteuren und außerunterrichtliche Angebote .....	95
4.8. Schulsozialarbeit .....	102
4.9. Zusammenfassung.....	106
<b>5. Gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund .....</b>	<b>109</b>

5.1.	Zum Stand der Sozialisationsforschung .....	109
5.2.	Der Sozialisationsbegriff: Definitionen innerhalb verschiedener Traditionslinien .....	113
5.2.1.	Konzeptionelle Ausgangspunkte und Grundlagen .....	113
5.2.2.	Biologistisch, anlageorientierte Traditionslinien.....	114
5.2.3.	Sozialdeterministische Traditionslinien.....	116
5.2.4.	Sozial-ökologische Traditionslinien .....	117
5.3.	Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen .....	120
5.4.	Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung.....	128
5.4.1.	1. These .....	131
5.4.2.	2. These .....	131
5.4.3.	3. These .....	133
5.4.4.	4. These .....	134
5.4.5.	5. These .....	135
5.4.6.	6. These .....	137
5.4.7.	7. These .....	138
5.5.	Aufbau von Handlungskompetenzen.....	139
5.6.	Zur Kritik des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung .....	141
<b>6.</b>	<b>Daten- und Informationsgrundlage der Untersuchung.....</b>	<b>144</b>
6.1.	Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in internationalen Vergleichsstudien und Schulgesetzen .....	144
6.1.1.	Exkurs 1: Erkenntnisse der Bildungswissenschaft bezüglich der Situation von Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Herkunft/ Migrationshintergrund .....	147
6.1.2.	Exkurs 2: Determinanten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	148
6.2.	Zur Bedeutung von Schulportraits und Schulprogrammen als Gegenstand und Methode der schulpraktischen und sozialisationstheoretischen Forschung.....	150
6.3.	Schulstatistiken und Aufzeichnungen der Einzelschule.....	155

6.4.	Befragungen und Interviews.....	156
6.5.	Naive Beobachtungen und wissenschaftliche Beobachtungen .....	157
<b>7.</b>	<b>Zwischenfazit.....</b>	<b>159</b>
<b>8.</b>	<b>Vergleichende Länderanalyse: Kanada.....</b>	<b>162</b>
8.1.	Entwicklungslinien der Migration nach Kanada .....	162
8.2.	Herkunftsregionen der Menschen mit Migrationshintergrund .....	164
8.3.	Aufenthalt in rechtlicher Hinsicht .....	166
8.4.	Aufenthaltsregionen der Menschen mit Migrationshintergrund .....	168
8.5.	Formen des Multikulturalismus im angelsächsischen Raum und die Entwicklung des kanadischen Staatsverständnisses.....	170
8.6.	Das kanadische Bildungssystem.....	174
8.7.	Kriterienanalyse .....	177
8.7.1.	Elternarbeit.....	177
8.7.2.	Eine Möglichkeit der Elternbildung: Citizenship Education für Eltern mit Migrationshintergrund .....	184
8.7.3.	Sprachförderung .....	187
8.7.4.	Raumgestaltung/ Multifunktionelle Gebäudenutzung .....	191
8.7.5.	Lehrerarbeit.....	195
8.7.6.	Curriculum.....	204
8.7.7.	Kooperationen mit außerschulischen Akteuren und außerunterrichtliche Angebote .....	211
8.7.8.	Schulsozialarbeit .....	215
8.8.	Zwischenfazit Kanada .....	218
<b>9.</b>	<b>Vergleichende Länderanalyse: Deutschland .....</b>	<b>222</b>
9.1.	Bundesdeutsche Entwicklungslinien der Migration seit 1945 .....	222
9.2.	Migrationsstatus in rechtlicher Hinsicht .....	224
9.3.	Herkunftsregionen der Migranten in Deutschland .....	225
9.4.	Aufenthaltsdauer der Bevölkerung mit Migrationshintergrund.....	227

9.5.	Regionale Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Bundesgebiet .....	229
9.6.	Debatten über Multikulturalismus im bundesdeutschen Kontext ...	230
9.7.	Grundzüge des deutschen Schulsystems .....	232
9.7.1.	Die Verteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach Schularten (Sekundarbereich) .....	235
9.7.2.	Übergang von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Primarstufe .....	237
9.8.	Kriterienanalyse .....	239
9.8.1.	Elternarbeit .....	239
9.8.2.	Elternbildung .....	245
9.8.3.	Sprachförderung in den Herkunftssprachen .....	247
9.8.4.	Raumgestaltung/ Multifunktionelle Gebäudenutzung .....	252
9.8.5.	Lehrerarbeit .....	256
9.8.6.	Curriculum .....	261
9.8.7.	Kooperation mit außerschulischen Akteuren und außerunterrichtliche Angebote .....	265
9.8.8.	Schulsozialarbeit .....	276
<b>10.</b>	<b>Resümee und Handlungsempfehlungen für Deutschland.....</b>	<b>285</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>297</b>
	<b>Internetverzeichnis.....</b>	<b>329</b>

## **1. Einleitung**

### **1.1. Ausgangssituation- und Zielsetzung der Untersuchung**

Das Bildungssystem ist für Kinder und Jugendliche neben den familiären Kontexten einer der zentralen Kontexte ihrer Sozialisation und Entwicklung (vgl. Hurrelmann 2006). Die Schule hat somit auch einen maßgeblichen Einfluss auf die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Um eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung dauerhaft gewährleisten zu können, bedarf es allerdings eines umfassenden Bildungskonzeptes. Insbesondere Konzepte der interkulturellen Schulöffnung sind in diesem Zusammenhang wieder stärker in den Fokus der Erziehungswissenschaft gerückt und Thema aktueller wissenschaftlicher Arbeiten. Darin konstatieren die Verfasser unter anderem, dass sich das Schulumfeld in gleicher Weise auf die Bildungschancen der Schüler auswirke, wie die individuellen Leistungs- und Herkunftsmerkmale der Schüler (vgl. z.B. Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007, Kristen 2002). Welche Wirkungen die interkulturelle Schulöffnung in Bezug auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat, bleibt allerdings weitgehend unbeantwortet. Die Analyse der Auswirkungen auf die weitere Sozialisation von Schülern mit Migrationshintergrund ist also bislang ein Desiderat der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Interkulturelle Schulöffnungsöffnungskonzepte sind keine gänzlich neue Erfindung, sondern werden im pädagogischen Schrifttum in unterschiedlichen Ausprägungen bereits seit mehr als 40 Jahren thematisiert. Eine praktische Umsetzung dieser Konzepte und Ideen ist vor allem in multikulturell zusammengesetzten Gesellschaften zu beobachten, wobei sich die jeweiligen Schulöffnungsbemühungen und -aktivitäten in ihrem Umfang je nach gesellschaftlichem Kontext teilweise deutlich voneinander unterscheiden. Auch in Deutschland variieren diese Aktivitäten bislang erheblich. Vor dem Hintergrund, dass insbesondere in Kanada seit den 1970er Jahren eine Vielzahl von interkulturellen Schulöffnungskonzepten realisiert werden, erscheint im weiteren Verlauf ein Vergleich zwischen den dortigen Entwicklungen und denen in Deutschland sinnvoll. Denn der Blick auf das kanadische Bildungssystem bie-

tet die Gelegenheit, die in der Bundesrepublik noch nicht bzw. nur unzureichend im Schulalltag berücksichtigten Gestaltungsmöglichkeiten hervorzuheben.

Regelmäßige statistische Erhebungen belegen, dass Deutschland sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte zu einem Einwanderungsland entwickelt hat und bereits ein Fünftel der bundesdeutschen Bevölkerung einen Migrationshintergrund hat (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Dies blieb allerdings über lange Zeit politisch uneingestanden und hatte auf die schulische Sozialisation von Einwandererkindern folgenreiche Auswirkungen. Die Institution Schule als eine der zentralen Sozialisationsinstanzen ermöglicht Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, allerdings setzt eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung vor allem eine den individuellen Anlagen angemessene soziale und materielle Umwelt voraus (vgl. Hurrelmann 2006), das heißt, auch Bildungseinrichtungen müssen ihre programmatischen Ausrichtungen und Aktivitäten auf die heterogene Struktur ihrer Schülerschaft abstimmen. Der ehemalige deutsche Bundespräsident Johannes Rau präzierte die Herausforderungen für Schulen in einer Einwanderungsgesellschaft bereits in einer Rede gegen Ende 2001:

„Wenn wir den sozialen Frieden und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit auf Dauer erhalten wollen, dann dürfen wir uns in Deutschland kein Bildungsproletariat leisten, keine Schicht, die aus Mangel an Bildung den sozialen Anschluss verliert. Es muss also in unser aller Interesse sein, dass es eine bunte Vielfalt von Integrationsprojekten gibt: in den Schulen, in den Städten, in der Arbeitswelt“ (Rau 2001).

Im Vergleich zu Deutschland gehört Kanada zu den Ländern, die relativ erfolgreiche Ergebnisse hinsichtlich der strukturellen und sozialen Integration von Einwanderern und ihren Kindern aufweisen können. Als erstes Land der Welt hat Kanada im Jahr 1971 ein nationales Multikulturalismusgesetz erlassen, das den Multikulturalismus als ein grundlegendes Charakteristikum der Gesellschaft anerkennt. Ein Eckpfeiler der kanadischen Multikulturalismuspolitik besteht darin, die Schule als Ort multikultureller Vielfalt erfahrbar zu machen,



sodass Migrantenkinder seltener strukturellen, institutionellen und interaktionellen Diskriminierungen ausgesetzt sind und der Sozialisationsprozess sich im Sinne einer umfassenden Chancengleichheit vollziehen kann. Ein Blick auf die programmatischen Ausrichtungen kann sich somit auch für die Akteure im deutschen Bildungswesen als sehr sinnvoll erweisen.

Die interkulturelle Öffnung von Schulen ist zwar auch in Deutschland kein neues Thema im Bildungswesen, jedoch kann von einer flächendeckenden Umsetzung bis heute nicht die Rede sein. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund könnten jedoch hiervon im Hinblick auf ihre weitere persönliche Entwicklung profitieren. Die gesellschaftliche Relevanz der interkulturellen Schulöffnung in Deutschland ergibt sich letztlich also vor allem aus der schon eingangs erwähnten stetig zunehmenden Diversifizierung der Schülerschaft. Die wissenschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung von Schule resultiert aus der Faktizität, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik nach wie vor in nationalen (z.B. IGLU) und internationalen Schulleistungsstudien (z.B. PISA) niedrigere Kompetenzwerte erreichen und eine Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen, trotz der Bemühungen in den letzten Jahren, bisher nicht erreicht ist:

„Trotz leichter Verbesserung bleibt weiterhin eine starke soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung bestehen: Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern und Kinder ohne Migrationshintergrund machen vor der Einschulung nicht nur vielfältigere und frühere Erfahrungen nicht-elterlicher Betreuung in Spielgruppen, Kindertagespflege oder Kindertageseinrichtungen, sondern werden auch in der Familie stärker gefördert. Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen soziökonomischen Status besuchen weiterhin erheblich seltener das Gymnasium als diejenigen mit hohem soziökonomischen Status“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 5).

Fereidooni (2014, 240) recurriert zudem auf die normative Relevanz der interkulturellen Öffnung von Schule. In diesem Zusammenhang weist er unter anderem auf Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes hin, wonach niemand wegen „seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache,

seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ darf. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird allerdings noch zu zeigen sein, dass gerade ein solcher normativer Begründungszusammenhang einer praktischen Umsetzung in den Schulen vor Ort letztlich auch entsprechende Grenzen aufzeigt. Des Weiteren besteht nach Fereidooni (ebd., 240f.) eine volkswirtschaftliche Relevanz für die interkulturelle Schulöffnung. Diese wurzelt demnach in den ökonomischen Folgekosten der Nichtnutzung der prinzipiell verfügbaren Potenziale und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler.

Die vorliegende Arbeit beansprucht, sowohl einen umfassenden Einblick in historische als auch aktuelle Ideen und Konzepte für eine interkulturelle Schulöffnung zu geben. Der Verfasser verfolgt im Anschluss daran das Ziel, aus den analysierten bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen Kriterien herzuleiten, die zu einer erfolgreichen Öffnung von Schule mit beitragen und die Sozialisation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund positiv beeinflussen können. Ein weiteres wesentliches Ziel der Arbeit besteht darin, aufzuzeigen, welche Konsequenzen sich aus der kanadischen und deutschen Bildungspraxis für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ergeben und welche Schlussfolgerungen aus den Entwicklungen in Kanada möglicherweise für das deutsche Bildungssystem zu ziehen sind. Auf dieser Grundlage leitet der Verfasser konkrete Handlungsempfehlungen für das Bildungssystem der Bundesrepublik ab.

## **1.2. Vorgehensweise und Gang der Untersuchung**

In Anbetracht einer stetig zunehmenden Anzahl von Migrantenkindern im deutschen und kanadischen Bildungssystem geht es zu Beginn der vorliegenden Untersuchung im zweiten Kapitel zunächst um eine theoretisch fundierte Analyse des Phänomens der Migration und das Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen. Denn insbesondere Migrationsprozesse tragen zu der Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft und einer Veränderung von Lebensräumen in entscheidender Weise bei.

Bereits seit mehr als 40 Jahren wurden immer wieder pädagogische Konzepte und Ansätze entwickelt, die die Bedeutung der Schule in einer durch ethnische Pluralität veränderten Lebenswelt thematisierten. Wenn nun eine durch zunehmende Einwanderung multikulturell zusammengesetzte Gesellschaft als ein konkreter Anlass für interkulturelle Schulentwicklung gedeutet wird, erfordert dies im sich anschließenden dritten Kapitel eine ausführliche und differenzierte Betrachtung dieser bereits vorliegenden historischen Ansätze, um hieraus zentrale Kriterien erarbeiten zu können, die für eine interkulturelle Schulöffnung förderlich sind. Vor diesem Hintergrund werden neben ‚Community Education-Konzepten‘ (vgl. z.B. Glumpler 1988, Göhlich 1997, Zimmermann 1993), die teilweise explizit die multikulturell zusammengesetzte Gesellschaft mit in ihre Überlegungen einbeziehen, auch die in der Bundesrepublik bereits entwickelten Konzepte zur Gestaltung des Schullebens (vgl. Kultusminister 1988) und zu einer Öffnung von Schulen im Rahmen regionaler Bildungslandschaften (vgl. z.B. Lohre/ Kober 2004; Meffert 2004) analysiert. Dabei wird hauptsächlich auf das im Jahre 1988 veröffentlichte Rahmenkonzept zur „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ des Kultusministerium Nordrhein-Westfalen Bezug genommen, denn darin spiegeln sich sowohl pädagogische Forderungen aus Community-Education-Ansätzen als auch Ideen aus reformpädagogischen Konzepten wider. Des Weiteren richtet sich der Fokus der Betrachtung auf „Sozialraumorientierte Bildungskonzepte“, denn auch diese thematisieren bedeutsame Aspekte einer interkulturellen Öffnung von Bildungseinrichtungen. Aus den analysierten erziehungswissenschaftlichen Ansätzen und Konzepten werden danach vom Verfasser im vierten Kapitel jene Kriterien extrahiert, die interkulturelle Bezüge aufweisen bzw. herstellen lassen und somit zu einer erfolgreichen Öffnung von Schule beitragen können.

Als Grundlage für die Analyse der Auswirkungen einer interkulturellen Schulöffnung auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird im fünften Kapitel auf verschiedene Sozialisationstheorien Bezug genommen. In diesem Zusammenhang wird unter anderem das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann ausführlich analysiert und schließlich als Modell für die weitere Analyse zugrunde gelegt. Als ein Erkenntnis leitendes Modell für die Erklärung der Persönlichkeitsentwicklung

des Subjekts (vgl. Hurrelmann 2007, 5) stellt dieses Modell das menschliche Subjekt in eben jenen sozialen und ökologischen Kontext, der auf das Subjekt einwirkt, der zugleich aber immer auch durch das Subjekt selbst beeinflusst, verändert und gestaltet werden kann (vgl. Hurrelmann 2006, 21). Neben einer Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes der Sozialisationsforschung und der Definition des Sozialisationsbegriffes wird auch der Aspekt der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit eines Menschen mit dem Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts von Hurrelmann theoretisch fundiert und Sozialisation als ein sich im Weltsystem vollziehender Entwicklungsprozess dargestellt. Im Rahmen dessen wird mit Bezugnahme auf verschiedene Traditionslinien der Sozialisationsforschung zudem der Prozess der schulischen Sozialisation erläutert.

Das sechste Kapitel behandelt die Daten- und Informationsgrundlagen der vorliegenden Untersuchung. Dabei geht es unter anderem um die Relevanz von Schulportraits und Schulprogrammen. Diese können einen systematischen und methodischen Zugang zu verschiedenen Ebenen der Schulgestaltung bieten und werden deswegen genauer analysiert. Von besonderem Forschungsinteresse sind für die vorliegende Arbeit solche Schulportraits und Fallstudien, in denen es um Schulen geht, die sich ihrem gesellschaftlichen Umfeld öffnen und dabei die multikulturelle Gesellschaft in ihr Handeln aktiv mit einbeziehen.

Im siebten Kapitel fasst der Verfasser die wesentlichen Erkenntnisse der vorherigen Ausführungen zusammen. Des Weiteren gibt er einen Ausblick auf den weiteren Gang der Untersuchung.

Die zu Beginn dieser Arbeit aus den historischen Bildungskonzepten abgeleiteten Erfolgskriterien sollen dann im achten und neunten Kapitel jeweils im Hinblick auf die kanadische und deutsche Bildungspraxis analysiert werden, wofür insbesondere Schulportraits und Fallstudien von Relevanz sind. Im Fokus der Betrachtung steht dabei unter anderem die Frage, inwieweit eine interkulturelle Öffnung bislang von Schulen vor Ort (erfolgreich) umgesetzt wurde. Darüber hinaus wird zu prüfen sein, ob eine interkulturelle Schulöffnung letztlich auch einen entscheidenden Beitrag zu einer gelingenden Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten

kann. In diesem Zusammenhang erscheint die vollständige Adaption kanadischer Bildungsprogrammatiken allerdings wenig sinnvoll, da diese oft an einen spezifischen gesellschaftlichen Kontext gebunden sind und daher nicht ‚eins zu eins‘ auf die hiesige Bildungssituation übertragen werden können. Aus diesem Grund sind bei Analyse der bundesdeutschen Bildungssituation stellenweise andere Akzente zu setzen.

Im Anschluss an die Analyse der einzelnen praktischen Beispiele aus beiden Kontexten werden dann im Rahmen des Fazits die zentralen Ergebnisse des Vergleichs dargestellt und sowohl Schlussfolgerungen als auch konkrete Handlungsempfehlungen für das Bildungssystem der Bundesrepublik formuliert.

## **2.       Veränderte Bedingungen des Aufwachsens**

Die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen sind in pädagogischen Schriften kein neues Thema. Seit mehreren Jahrzehnten beschäftigen sich Erziehungswissenschaftler mit der Frage, wie die Institution Schule angemessen auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren könnte. Eine zentrale Idee ist in diesem Zusammenhang die Öffnung von Schule gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld, wobei die hierfür bereits vorliegenden Konzepte eine Vielzahl von Argumenten für die (interkulturelle) Schulöffnung enthalten. Dabei beziehen sich die angeführten Argumente so gut wie immer auf die zum jeweiligen Zeitpunkt der Veröffentlichung existierenden gesellschaftlichen und individuellen Veränderungsprozesse. In aktuellen Konzepten wird als ein zentraler gesellschaftlicher Veränderungsprozess die stetig zunehmende Migration aus allen Teilen der Welt angeführt (vgl. z.B. Diehm 2004; Landesinstitut für Schulentwicklung 1998; Schröder 2007).

Die aus den Migrationsbewegungen resultierende kulturelle und soziale Heterogenität ist für Einwanderungsgesellschaften wie Kanada und Deutschland mit neuen Herausforderungen verbunden, denen sich insbesondere die jeweiligen Bildungssysteme stellen müssen, denn die gesellschaftlichen Entwicklungen und Tendenzen verändern nicht nur die Persönlichkeit und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen. So hat eine veränderte Kindheit gleichsam zur Folge, dass die Institutionen des Bildungswesens, in denen die Kinder und Jugendlichen einen Großteil ihrer Zeit verbringen, vermehrt mit heterogen zusammengesetzten Schülerschaften konfrontiert sind und durch die Implementierung entsprechender Bildungskonzepte einen Beitrag zum respektvollen Zusammenleben leisten müssen:

„Es besteht Einvernehmen in Politik und Wissenschaft, dass dem Erziehungs- Bildungs- und Qualifikationssystem eine Schlüsselfunktion für den langfristigen Erfolg der gesellschaftlichen Integration von Migranten(kindern) zukommt. Besonders angesichts der demographischen Entwicklung sind Förderung und (Aus-)Bildung junger Migrantinnen und Migranten als Kinder der einzig wachsenden Bevölkerungsgruppe – für künftige Produktivität und gesellschaftlichen

Wohlstand von großer Bedeutung“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 137).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung konzentriert sich die weitere Analyse auf das auch in Schulöffnungskonzepten angeführte Argument „Migration“, obgleich sich noch weitere Argumente für die Öffnung von Schule anführen lassen. Dazu zählen beispielsweise die demographische Entwicklung und auch der Aspekt der Globalisierung, die in dieser Arbeit allerdings weniger umfangreich betrachtet werden. Die zum Teil auch parallel verlaufenden gesellschaftlichen Entwicklungen bedeuten für die Akteure im Prozess der Öffnung von Schule eine Vielzahl von neuen Handlungsbereichen, wobei Bönsch (1998, 288) explizit auf die Notwendigkeit hinweist, mehrere Handlungsbereiche voneinander zu unterscheiden. Auf der einen Seite würden, so Bönsch, Erfahrungsräume geringer, da Kinder immer weniger die Natur erleben könnten und die Erwachsenenwelt sich zunehmend gegenüber Kindern und Jugendlichen verschließen würde. Auf der anderen Seite wäre zu beobachten, dass es durch steigende Medien- und Konsumorientierung neue Handlungs- und Erfahrungsräume geben würde. Dies bedeutet, dass gesellschaftliche Entwicklungen, wie unzureichende soziale Kompetenz, fehlender Gemeinsinn bzw. Perspektivlosigkeit auch für den einzelnen Menschen nicht folgenlos bleiben, da das „Selbst“ neu entdeckt werden muss und somit die Bewältigung von Komplexität zu einer Schlüsselqualifikation wird, die von der Schule neue Lern- und Handlungsformen erfordert (vgl. ebd.).

Die weltweiten Wanderungsbewegungen sind zudem Teil einer Entwicklung, die in der wissenschaftlichen Literatur unter verschiedenen Überbegriffen zu fassen versucht werden: „Individualisierung, Globalisierung, Internationalisierung, Glokalisierung, Mediatisierung und Kommerzialisierung scheinen die >>catch all terms<< zu sein, die nicht nur im ökonomischen Sinne die Waren-, Arbeits-, Kultur-, Zu-/ Einwanderungs- und Medienmärkte umschreiben“ (Ferchhoff 2008, 50). Dabei sind allerdings mit jeder dieser Begrifflichkeiten zum Teil unterschiedliche Implikationen verbunden. Der von den Befürwortern einer interkulturellen Öffnung von Schule als Argument angeführte Prozess der Globalisierung wird bis heute aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln heraus betrachtet, wodurch sich die Entwicklung einer allgemeingültigen

Definition nach wie vor schwierig gestaltet. In den Erziehungswissenschaften zielt häufig eine für die weitere Forschung genutzte Interpretation von Globalisierung beispielsweise im Besonderen auf die weltsystemischen Verflechtungen ab. Die Grundlage hierfür bildet die Systemtheorie von Talcott Parsons. Lehnhart (2010, 2) führt dazu aus:

„Globalisierung kann in systemtheoretischer Sicht als der Prozess beschrieben werden, in dem die gesellschaftlichen Teilsysteme auf weltgesellschaftlicher Ebene verankert werden. In jedem Fall ist die Wirtschaft zu einem systemisch verfestigten, funktional ausdifferenzierten Teilbereich der Weltgesellschaft geworden. Die anderen Makrosysteme, also etwa (folgt man der Parsonsschen Einteilung) die Politik, die gesellschaftliche (Solidar-) Gemeinschaft und die Kultur, sind zwar im einzelgesellschaftlichen Referenzrahmen systemisch verselbstständigt und auf funktionale Differenzierung umgestellt, sie haben auch einen Internationalisierungsschub hin zur weltgesellschaftlichen Ebene erfahren, die vollständige weltgesellschaftliche Etablierung steht aber noch aus“.

In einem umfassenderen Sinne ist Globalisierung also nicht nur als starke quantitative Erweiterung und Intensivierung von globalen Kommunikations- und Wirtschaftsbeziehungen zu verstehen, sondern bedeutet auch eine Veränderung des räumlichen Koordinatensystems. Die aus den räumlichen Veränderungen resultierenden Konsequenzen für die Städte sowie gesellschaftlichen Akteure wie die verschiedenen Unternehmen sowie Bildungseinrichtungen und die Beziehungen zwischen ihnen sind bisweilen allerdings durch ambivalente Deutungsmuster gekennzeichnet:

„Globalisierung wird einerseits gleichgesetzt mit Entterritorialisierung bzw. Entlokalisierung von ökonomischen und sozialen Beziehungen, also mit dem Bedeutungsverlust des konkreten Raums, andererseits wird eine gerade angesichts der Globalisierung wachsende Bedeutung von lokalen und regionalen Bezugssystemen für die ökonomischen und kulturellen Beziehungen behauptet. Globalisierung hat demnach ihr Pendant in der Re-Regionalisierung bzw. in der Stärkung lokaler Bezugssysteme („Glocalisierung“), weil das Bestehen im globalen Wettbewerb eine starke regionale Verankerung erfordert – nicht



die Entwertung, sondern die Neubewertung von lokalen Produktions- und Kooperationszusammenhängen ist also notwendige Folge; die Einbettung („Embedding“) in regionale Potentiale und Verflechtungen ist eine wichtige Voraussetzung für Innovation und Anpassung angesichts neuer Handlungsbedingungen“ (Häußermann/ Roost. 2000, 81)

Diese Verknüpfung von Lokalem und Globalem kann eine gemeinsame Bildungsarbeit an Schulen für ihre interkulturellen Konzepte produktiv nutzbar machen und zwar insofern, als dass ökonomisches Profitstreben von global operierenden Unternehmen des regionalen Umfeldes kritisch reflektiert wird. Auf der einen Seite können hier die Auswirkungen für das lokale Umfeld, wie etwa die zunehmenden Luftverschmutzungen, die Bebauung von Grünflächen und die Verlagerung von Arbeitsplätzen thematisiert werden. Auf der anderen Seite können aber auch die mit ökonomischem Profitstreben verbundenen Entwicklungen auf internationaler Ebene, wie beispielsweise Formen von Kinderarbeit, erörtert werden. Des Weiteren können die Bürger des Stadtteils sowie Vertreter regionaler Produktionsbetriebe und Unternehmen dazu eingeladen werden, an alternativen Konzepten mitzuarbeiten.

Die vorherigen Ausführungen zeigen also, dass sich eine Öffnung von Schule auf eine Vielzahl von Argumenten stützen kann. Im weiteren Verlauf der Analyse stehen allerdings - wie bereits erwähnt - insbesondere die Auswirkungen von Migration auf das deutsche und kanadische Bildungssystem im Vordergrund. Migration wird damit in dieser Arbeit zum zentralen Ausgangspunkt für die interkulturelle Schulöffnung.

## **2.1. Migration als wesentlicher Ausgangspunkt für die interkulturelle Öffnung von Schule**

In einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Soziologie sind Migrationen nicht etwa ein neues Forschungsfeld, sondern bereits seit mehr als einem Jahrhundert eines der zentralen Themen- und Analysefelder. Der Soziologe Emile Durkheim sah bereits im späten 19. Jahrhundert die Schwächung der Kraft der sozialen Bindungen, „weil das Netz von sozialen Funktionen und Pflichten, in die Menschen im gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis unterei-

nander eingebunden sind, durch Wegzug einiger Mitglieder gelöst wird“ (Durkheim 1977, 267 zitiert nach Ninaber 1995, 70). Darüber hinaus ist der Themenkomplex „Migration“ mittlerweile in den Diskursen der Geographie, der Erziehungs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften präsent, wobei ausschließlich disziplinäre Betrachtungsweisen seit den 1980er Jahren durch neue, interdisziplinäre Ansätze erweitert wurden.

Bis zum heutigen Zeitpunkt ist vor dem Hintergrund der Thematisierung in den verschiedenen Disziplinen ein Kanon allgemein gebräuchlicher Ausführungen und Begriffsdefinitionen entstanden. Dabei sind die allgemeinen Annahmen und Ausführungen ein erster Hinweis auf die Komplexität der Thematik. Diese allgemeinen Annahmen gehen davon aus, dass die „Migration“ den Wechsel von Wohn- und Aufenthaltsorten umschreibt und Personen für einen längeren oder unbegrenzten Zeitraum einen früheren Wohnort verlassen haben oder werden und in der Gegenwart an einem anderem als ihrem Herkunftsort leben (vgl. Treibel 2008, 21, Hamburger 2009, 15).

Der Prozess der Migration besteht im Allgemeinen aus drei Phasen (vgl. Han 2005). Die erste Phase ist durch individuelle Überlegungen charakterisiert, die von der prinzipiellen Wanderungsbereitschaft bis hin zur konkreten Entscheidung zum Verlassen des Ausgangsraumes reichen. Die zweite Phase umschließt die Reise zum gewählten Zielort. Während dieses Prozesses verlassen die Migranten ihr gewohntes gesellschaftliches Umfeld und die bisherigen Bezugspersonen und müssen am Ankunftsort zum Teil ein neues, auf anderen Werten und Normen basierendes gesellschaftliches Umfeld erschließen. Die dritte Phase ist ein unterschiedlich geprägter und zeitlich dimensionierter Prozess und beschreibt den Weg der so genannten „Eingliederung“ in die Aufnahmegesellschaft. Den meisten Modellen liegt zudem die Vorstellung eines Nationalstaates zugrunde, der den äußeren Rahmen für die Migrationsbewegungen vorgibt:

„Das etablierte Verständnis von Migration setzt nationalstaatliche Grenzziehungen voraus, die sich mit ungleichen Lebensbedingungen verbinden, und steht in Zusammenhang mit der Vorstellung einer stabilen und eindeutigen

Bindung von Individuen an einen nationalstaatlich konstruierten Gesellschaftszusammenhang“ (Scherr 2009, 78).

Wenn dann von einer „Migrationsgesellschaft“ die Rede ist und nicht mehr von der „Einwanderungsgesellschaft“, ist damit, so Mecheril (2004, 18), die Chance verbunden, einem weiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht zu werden. An dieser Stelle geht es konkreter gesagt um „Übersetzung oder Vermischung als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktionen des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formungen von Ethnizität“ (ebd.). Diese Perspektive zeigt, dass für eine umfassende Betrachtung mehr als die Darstellung von räumlichen Bewegungen notwendig ist, um Migrationsprozesse adäquat erfassen zu können. Sowohl Migranten als auch Mitglieder der aufnehmenden Gesellschaft stehen vor vielfältigen kulturellen, religiösen, sozialen und ökonomischen Veränderungen, die wiederum persönliche Verhaltensweisen und Orientierungen beeinflussen. Dabei verläuft die internationale Migration meist nach bestimmten Mustern. Nuscheler (2009, 172) hält in diesem Zusammenhang fest, dass schon die Geschichte der internationalen Migration lehre, dass Wanderbewegungen fast immer zwei Entwicklungen folgten bzw. immer noch folgen. Zum einen sind die politischen und sozio-ökonomischen Erschwernisse in den Herkunftsländern ein Anlass für Migrationsbewegungen. Zum anderen ist aber auch der Bedarf auf dem „Weltmarkt für Arbeitskraft“ ein Anlass für Migrationen in andere Länder. Im Idealfall sollen dann Menschen mit Migrationshintergrund als möglichst billige Arbeitskräfte zur Verfügung zu stehen. Binnenwanderungen als auch grenzüberschreitende (Arbeits-) Bedingungen stehen dabei in einem engem Zusammenhang mit den wirtschaftlichen Strukturveränderungen in den Herkunfts- und Zielregionen (ebd.).

Vor diesem Hintergrund müssen die verantwortlichen Akteure im Schulöffnungsprozess demzufolge die sich ergebenden strukturellen Veränderungen bereits vor Implementierung eines interkulturellen Konzeptes auf Schulebene analysieren und bei ihren Bildungsvorhaben vor Ort berücksichtigen. Ein weitergehendes Verständnis von Migration ist vor allem deswegen unerlässlich,

um die verschiedenen Formen der Migration trennscharf voneinander unterscheiden zu können. Vor diesem Hintergrund konzentriert sich die nachfolgende Analyse auf die zentralen Varianten von Migration bzw. konkretisiert die Vielschichtigkeit dieser Prozesse.

## **2.2. Vielschichtigkeit des Migrationsbegriffs**

Zum Zwecke der Konkretisierung und Differenzierung des Migrationsbegriffes wurden in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen in den letzten Jahren zahlreiche Typologien entwickelt. Nach Hoerder et al. (2007, 36) ist es für den Wissenschaftler von Vorteil, bei Untersuchungen zunächst zwischen dem Prozess der Migration und den Analysekategorien zu unterscheiden:

„Der Prozeß kann zum Beispiel als Arbeitsmigration, koloniale Siedlungswanderung, Heiratsmigration, Transhumanz oder Nomadentum (Migration als Sozialstruktur) klassifiziert werden. Die analytischen Forschungsansätze sind mannigfaltig. Sie umfassen unterschiedliche Forschungsfragen (zum Beispiel in den Wirtschafts-, Rechts- oder Sprachwissenschaften), thematische Schwerpunkte (zum Beispiel Familie, Generationen, Religionen) und Prozesse in der Empfänger-gesellschaft (zum Beispiel Diskriminierung, Diasporabildung, Integration, staatliche Kontrolle)“ (ebd.).

Die nachfolgende Darstellung konzentriert sich auf eine Analyse von Typologien der Migrationen. Hierzu zählt zum Beispiel auch die Betrachtung von Migration unter räumlichen Aspekten. So ist die Zielrichtung bzw. zurückgelegte Distanz bei der Wanderung zwar ein messbares Kriterium, gleichwohl verändert der Wandel der Transportmöglichkeiten die Relation zwischen räumlicher Distanz, Reisezeit und Reisekosten (vgl. Hoerder et al. 2007, 38). Die räumlichen Kriterien unterscheiden zwischen den Herkunfts- und Zielregionen der Migration. Dabei werden die stattfindenden Migrationen auch in Außenwanderungen und Binnenwanderungen unterteilt, wobei die Grenzen zwischen „außen“ und „innen“, wie bereits zuvor erörtert, meist mit Hilfe des Konstrukts des Nationalstaates gezogen werden.

Des Weiteren besteht die Möglichkeit, Migration unter zeitlichen Aspekten zu erfassen (vgl. Treibel 2008, 20). Die zeitlichen Kriterien thematisieren die

Dauer bzw. den zeitlichen Verlauf von Wanderungen. Diese können in verschiedene Bereiche untergliedert werden. Zum einen besteht die Möglichkeit der so genannten Zirkulation, welche keinen dauerhaften Wechsel des Lebensmittelpunktes vorsieht, sondern stets auf eine Rückkehr ausgerichtet ist. Zum anderen gibt es die Variante eines Wechsels des Lebensmittelpunktes, der dann entsprechend der Dauer des Wechsels entweder als nicht-permanente oder als permanente Migration zu bezeichnen ist, wobei die Migrationswissenschaft lange die dauerhaften Auswanderungen überbewertet und temporäre Migration vernachlässigt hat (vgl. Hoerder et al. 2007, 38). Neben der Möglichkeit, diesen zeitlichen Gesamtumfang der Migration zu erforschen, können beispielsweise auch Zeiträume bis zur konkreten Wanderungsentscheidung analysiert und damit einhergehend weitere Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Treibel 2008, 20).

Eine weitere Typisierung kann anhand von kausalen Faktoren, also den Gründen für die Wanderung, vorgenommen werden. In der Praxis ist diese Typisierung nicht unumstritten und deswegen schwierig, weil Wanderungsgründe häufig vielschichtig und Gegenstände von kontroversen politischen, juristischen oder moralischen Urteilen sind (vgl. Kröhnert 2007, 4):

„Umstritten ist beispielsweise die Unterscheidung in freiwillige und erzwungene Migration (Flucht, Vertreibung). Während mit „freiwilliger Migration“ die Vorstellung einer freien, individuellen Migrationsentscheidung verbunden ist, impliziert „Zwangsmigration“ die Vertreibung von Menschen mit Gewalt oder durch Angst vor Gewalt. Ob und in welchem Maße Migrationsentscheidungen jedoch freiwillig oder erzwungen sind, ist in vielen Fällen eine normative Frage und nicht eindeutig abgrenzbar“.

Als Auswanderungsmotive, genannt ‚Push-Faktoren‘, gelten im Allgemeinen eine zunehmende Überbevölkerung, Armut, Missernten, Kriegsschäden, religiöse Intoleranz und der Wunsch nach Verbesserung der Lebensbedingungen. Demgegenüber werden die Anreize der Zielregion in der wissenschaftlichen Literatur als „Pull- Faktoren“ bezeichnet. Diese beziehen sich auf die zum

Teil besseren materiellen Unterstützungsleistungen der Zielregion, umfassende Religionsfreiheit, Landangebote und einen privilegierten Rechtsstatus (vgl. Hoerder et al. 2007).

Die Typologien sind für die Entwicklung von Schulöffnungskonzepten deswegen bedeutsam, da die Bildungsträger ohne die Kenntnis der Ursachen von Migration und Aufenthaltsdauer ausschließlich allgemeine Schlussfolgerungen erarbeiten und keinen oder nur sehr eingeschränkt Bezug zu der konkreten Lebensgeschichte der Schüler herstellen können. Vor diesem Hintergrund soll die folgende exemplarische Darstellung von Veränderungen in einem Stadtteil durch Migration zum einen das Verständnis für die zum Teil prekären Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schärfen und zum anderen hiervon ausgehend die Notwendigkeit bildungspolitischen Handelns veranschaulichen.

### **2.3. Migrationsbedingte Veränderungen der Städte**

Städtisches Leben ist durch Zuwanderung, aber auch - je nach Kontext - Abwanderung charakterisiert. Dies bleibt für die Kommunalpolitik und Stadtentwicklung nicht folgenlos, da nunmehr lokale Bildungskonzepte zu entwerfen sind, die Bezüge zur Einwanderungsgesellschaft auf der Stadtteilebene herstellen.

In diesem Zusammenhang geht es immer wieder auch um die Frage der Segregation. Einerseits verengen diskriminierende Praktiken seitens privater Vermieter bzw. Immobiliengesellschaften die Wohnungsauswahl (vgl. Häußermann et al. 2004, 173ff.), das heißt erst nachdem die bevorzugten Haushalte sich für oder gegen die Wahl einer Wohnung entschieden haben, kommen Migranten zum Zuge. Zudem sind die Präferenzen von Migranten, etwa bevorzugt mit Mitgliedern der ethnischen Community in bestimmten Stadtteilen zusammen zu wohnen verbreitet, da auf diese Weise eine bedürfnis- und verhaltensadäquate Versorgung sichergestellt ist (vgl., ebd.).

Die Verallgemeinerung solcher Verhaltensmuster führt allerdings zu Fehlschlüssen, denn nicht alle ethnischen Minderheiten orientieren sich an dieser

Lebensweise in den Städten, und auch innerhalb einzelner ethnischer Gruppen gibt es je nach Aufenthaltsdauer, Integrationsleistung oder biographischer Lebensgeschichte zum Teil erhebliche Unterschiede. Wenn Einwanderer sich dann durch eine prekäre Lebenslage in benachteiligte Stadtteile zurückziehen, entsteht für die (Aus-)Bildung ihrer Kinder eine ebenso problematische Situation, weil bislang nur von wenigen Schulen ethnische Vielfalt im Stadtteil als Anlass für konzeptionelle Erneuerungen im Schulprogramm gesehen wird. Ansätze der interkulturellen Schulöffnung können daher einen Beitrag dazu leisten, die Dimension der Interkulturalität, eines wechselseitig sich bedingenden kulturellen Austausches, im Stadtteil konstant zu entwickeln. Denn „desintegrierte“ Stadtteile verschärfen die Sozialsplaltung und verhindern durch die ungleichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnisse Kommunikation und Integration zwischen den BewohnerInnen und Identität der BewohnerInnen in ihrem Stadtteil und im sozialen Raum“ (Krummacher et al. 1996, 185).

In Bezug auf die Entwicklung der einzelnen Stadtquartiere sehen Krummacher et al. (2009, 383ff.) vor allem die Stadtentwicklungspolitik der Kommunen in der Verantwortung, Ungleichheiten aktiv zu begegnen. Damit sind die Akteure im Bereich der Stadtentwicklungspolitik dazu verpflichtet, für eine Gleichwertigkeit der Lebensbedingungen Sorge zu tragen. Kommunen müssen sowohl Ungleichheiten als auch das Herausfallen ganzer Stadtteile aus dem allgemeinen Entwicklungsprozess langfristig verhindern. Im Rahmen eines aktiven Erneuerungsprozesses, sollte daher als zentrales Ziel angestrebt werden, den in vielerlei Hinsicht benachteiligten Menschen neue Handlungs- und Entscheidungsspielräume zu eröffnen, denn die Sozialisation in segregierten Stadtteilen kann sich nachhaltig negativ auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken, wie auch das Bundesjugendkuratorium in einer Stellungnahme veranschaulicht:

„Das Aufwachsen von Kindern in sozialen Brennpunkten führt zu besonderen Lebensbedingungen und hat Konsequenzen für das Aufwachsen. Armut bzw. Kargheit ist für Kinder und Jugendliche aus diesen Wohngebieten räumlich und damit sinnlich im gesamten Wohnnabereich wahrnehmbar. Es fehlt eine

attraktive Infrastruktur und selbst eine minimale Ausstattung mit Gemeinschafts- und Freizeiteinrichtungen. Aus der räumlichen wird die soziale Segregation mit der Handlungsfolge einer Stigmatisierung und Diskreditierung der Bewohner auf Grund einer Adresse des Wohngebietes, der dort vorherrschenden Bebauung und der Bausubstanz sowie des Wohnumfeldes. Das Wohnumfeld wird durch die Menschen geprägt und prägt diese, insbesondere aber die Kinder und deren Lebensumstände“ (Bundesjugendkuratorium 2005).

Vor diesem Hintergrund erscheinen generalisierende und pessimistische Bewertungen des Lebens von Migranten in der Stadt im Hinblick auf ihre Integration wenig hilfreich. Vielmehr wäre es sinnvoll, eine komplexe und integrative Wahrnehmung der ethnischen und kulturellen Vielfalt des Stadtteils zu etablieren und somit das Leben in den Stadtteilen nicht auf Segregationsprozesse zu reduzieren.

In der optischen Wahrnehmung eines Stadtbildes sind in einigen Großstädten schon heute die Migrationsgeschichte, städtebaulichen Veränderungen und transkulturellen Verschränkungen genauso sichtbar wie ethnische Abgrenzungen und Fremdzuschreibungen, die beispielsweise das Ausstellungsprojekt „Meine Stuttgarter Geschichte“ veranschaulicht, das die Einschreibung der Migration, die Abkehr vom ‚Gast‘- Status im Körper der Stadt dokumentiert (vgl. Gritschke 2010). Die Fotoausstellung zeigt, dass sich Migration zum einen in den Stadtteil Nordbahnhof einschreibt, d.h. die veränderte Nutzung von Gebäuden und Lebensstilen spiegeln sich an den Hausfassaden wider. Zum anderen weisen die Lebensräume von Migranten immer über das Viertel, die Stadt und auch nationale Grenzen hinaus, sodass in diesem Sinne neue, relationale Räume entstehen. Durch die Ausstellung werden die gegenseitigen Beeinflussungen von Herkunfts- und Ankunftskulturen mit ihren jeweiligen Orten verdeutlicht, sodass Zuschreibungen von als gegeben erachteten fixen Migrationsstrukturen nicht angemessen sind. Die Betrachtung von realen Migrationserfahrungen zeichnet zum Teil allerdings ein anderes Bild. Diese Migrationserfahrungen sollen nun zunächst theoretisch hergeleitet und rekonstruiert sowie dann mit Hilfe eines konkreten Beispiels in Bezug zu den Herausforderungen einer interkulturellen Öffnung von Schule gesetzt werden.



## **2.4. Migrationserfahrungen**

Die insbesondere von der Soziologie inspirierten Forschungsansätze zu den biographischen Dimensionen im Wanderungsgeschehen konzentrierten sich zunächst bis in die 1990er Jahre auf die Analyse von Aspekten der Arbeitsmigration aus den so genannten Anwerbeländern. In den zurückliegenden Jahren hat sich das Spektrum der Untersuchungen über Wanderungsprozesse und den damit einhergehenden Erfahrungen in der Bundesrepublik in einem hohem Maße ausdifferenziert (vgl. Apitzsch 1999).

Inhärent ist jenen neueren Ansätzen die Vorstellung von Migration als Zusammenhang von Erfahrungen aus Herkunfts- und Ankunftsgesellschaft. Der Migrationsverlauf wird nicht als linearer Prozess konzipiert, sondern als komplexer Vorgang der Neu- und Re-Orientierung sowohl an den „alten“ wie den „neuen“ Regeln der Gestaltung des gesellschaftlichen Alltags (vgl. Breckner 2005, 43f.). Migration ist demnach ein biographisch zu verarbeitender und bearbeitender Prozess, bei dem die einzelnen Stationen und Stadien des Wanderungsgeschehens vermehrt den Schwerpunkt wissenschaftlicher Betrachtungsweisen darstellen:

„Die Entscheidungsfindung, die Erfahrungen während der Reise selbst, die Ankunft, die Etablierung eines neuen Alltags, Rückkehrorientierungen und Erfahrungen während Aufenthalt in den Herkunftsregionen und schließlich die gegenwärtige Situation, aus der heraus perspektivisch der Migrationsprozess wahrgenommen und in der Darstellung gestaltet wird“ (ebd., 44).

Im Rahmen der Ausgangsthematik ist es für die nachfolgende Untersuchung bedeutsam, exemplarisch Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzuzeigen. Im Besonderen sollen dabei die Erfahrungen im deutschen Bildungssystem kontrastiert werden.

Nestvogel und Apedijinou (2003) stellen in einer quantitativ-qualitativen Untersuchung zu den Bildungserfahrungen von afrikanischen Migrantinnen in Deutschland fest, dass der Erwerb von kulturellem Kapital in Bildungseinrichtungen mit ausgeprägten Diskriminierungserfahrungen einhergeht. Bereits der

Besuch des Kindergartens war für 40% der Befragten mit erheblichen Diskriminierungen und Rassismuserfahrungen verbunden. Noch häufiger erlebten die Befragten Diskriminierungen im Schulwesen (64%). Dabei geht es einerseits um Rassismus, andererseits aber auch um strukturelle bzw. institutionelle Diskriminierungen, indem die Empfehlungen für die Sekundarstufen nicht aus dem individuellen schulischen Potential, sondern aus den Elternhausvariablen abgeleitet werden.

Hummrich (2002, 314f.) verweist in einer Untersuchung über die Sozialisations- und Transformationserfahrungen junger Migrantinnen in ihrer Subjektkonstruktion auf Erfahrungen sozialer Ungleichheit in der Schule als wichtigen Antriebsfaktor zum Bildungsaufstieg hin. In den von ihr durchgeführten Interviews stellt sie unter anderem fest, dass die Befragten mitunter bereits vielfältige Diskriminierungen im Schulalltag erfahren haben. Aus diesem Grund müssen die bestehenden Strukturen des deutschen Bildungswesens dahingehend hinterfragt werden, inwieweit sie einer gelingenden Sozialisation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund entgegenstehen und inwieweit interkulturelle Schulöffnungskonzepte zu einer Verbesserung führen können.

Auch in der Studie „Viele Welten Leben“ von Boos-Nünning und Karakasoglu (2006) wird die Bedeutsamkeit der Migrationsbiographie für den Bildungsweg betont. So erschwere beispielsweise ein Leben im ethnischen Milieu das Erreichen eines hohen Bildungsniveaus. Hingegen konnte nicht festgestellt werden, dass Orientierungen wie die ethnische Selbstverortung, die Orientierung an Deutschland, an Anpassung an deutsche Bräuche und alle Bereiche, die sich auf die religiösen Einstellungen beziehen, einen Zusammenhang mit Bildung ergeben (vgl. ebd., 208ff.).

Diverse Erfahrungsberichte von jugendlichen Migranten spiegeln die zum Teil ambivalenten Lebenslagen wider. So fällt es ihnen schwer, die Regeln der elterlichen Herkunftskulturen zu akzeptieren. Um den Ausschluss aus der jeweiligen ethnischen Community jedoch nicht zu gefährden, ist die Interaktion mit den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft vor Herausforderungen gestellt, deren Komplexität am Beispiel der Erfahrungen von Muradiye Cinar, die mit

ihrer Familie von der Türkei in die Bundesrepublik Deutschland migrierte, ersichtlich werden:

„Eine meiner (deutschen) Freundinnen fragt mich, ob ich einen Deutschen zum Freund haben dürfte. Nachdem ich es ausdrücklich verneint habe, erklärte ich ihnen, dass ich offiziell nicht mal einen türkischen Freund haben dürfte, nach unserer Mentalität – was inoffiziell gemacht wird, steht auf einem anderem Blatt. Aber die Mädels tun sich schwer damit, es zu verstehen, weil sie nur auf ihre Kultur beschränkt bleiben. (...) Aber nehmen wir an, ich würde mich, um eine Kompromisslösung zu machen, heimlich mit dem Jungen treffen, das würde in die Brüche gehen, wenn es nicht schon vorher aufgedeckt würde. Oder ich könnte mich von allen Normen frei machen und wie eine Deutsche leben. Hier ist aber erstmal ein rein ökonomisches Problem, denn dass meine Eltern nicht mehr für mich sorgen würden, ist klar. Abgesehen davon würden sie mich nicht einmal mehr ins Haus lassen. Ich würde von allen Seiten ausgestoßen, keiner würde mich akzeptieren, man würde mit Fingern auf mich zeigen. Deshalb werde ich nie das Risiko auf mich nehmen, all meine Lieben zu verlieren, wegen eines vermeintlichen Glücks, das früher oder später in die Brüche gehen würde“ (Cinar in Nestvogel 2002, 422).

Die Sozialisation verläuft hier also keineswegs konfliktfrei. Bei der interkulturellen Schulöffnung müssen von den Akteuren die auftretenden Konflikte und Spannungen also entsprechend berücksichtigt werden. Diese Konflikte hebt auch das Bundesjugendkuratorium in einer Stellungnahme hervor und sieht im Hinblick auf eine gelingende Sozialisation auch die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft in der Pflicht, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund entsprechend ihren Fähigkeiten zu fördern:

„Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist die Auseinandersetzung mit Migrationserfahrung, Herkunft und Religion zwingender Bestandteil ihrer Sozialisation und ihres Erwachsenwerdens; dieses kann bei einigen Loyalitätskonflikte auslösen oder eine bewusste, zeitweilige Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft bedeuten. Damit dies für junge Menschen aber keinen dauerhaften Rückzug bedeutet, bedarf es der grundsätzlichen Akzeptanz un-

terschiedlicher Lebensformen und Werte innerhalb der Gesellschaft einerseits, aber auch unterstützender Strukturen, die Teilhabechancen vergrößern, andererseits“ (Bundesjugendkuratorium 2005).

Vor dem Hintergrund, dass die Migrationserfahrungen die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entscheidend beeinflussen, müssen auch die am Prozess der interkulturellen Schulöffnung beteiligten Akteure die gegebenen Strukturen innerhalb der Schule stets kritisch reflektieren und hinterfragen, ob das Themenfeld „Migration“ angemessen im Schulalltag berücksichtigt wird. Umso wichtiger ist es daher, die Lehrkräfte bereits während ihrer Ausbildung mit grundlegenden Informationen über historische und aktuelle Entwicklungen des Migrationsgeschehens auszustatten.

## **2.5. Zwischenfazit**

Bereits im Jahr 1996 hat die deutsche Kultusministerkonferenz in der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 1996) auf die Auswirkungen von Migration auf den schulischen Alltag hingewiesen und betont, dass die schulische Interkultur fortan „nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe (...) der Schule“ (KMK 1996, 7) sei. Diese Empfehlung ist insbesondere auf die seinerzeitigen gesellschaftlichen Diskurse über Zuwanderung zurückzuführen:

„Vor dem Hintergrund einer durch Globalisierung, Migration, das Zusammenwachsen Europas, Fluchtbewegungen etc. bewirkten kulturellen Pluralisierung unserer Gesellschaft einerseits und der ausländerfeindlichen Ausschreitungen Anfang der 90er Jahre andererseits hat sich die Kultusministerkonferenz den Herausforderungen und Fragen gestellt, die sich aus diesen Entwicklungen und Ereignissen für Bildung und Erziehung in der Schule ergaben“ (ebd., 3).

Die gesellschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung des Schulwesens ergibt sich aus der Diversifizierung der bundesdeutschen Gesellschaft und der Schülerschaft. Die wissenschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung der Institution Schule resultiert aus der Tatsache, dass allochthone Schülerinnen

und Schüler in nationalen und internationalen Kompetenzvergleichsuntersuchungen (wie IGLU oder PISA) im Vergleich zu autochthonen Schülerinnen und Schülern auch weiterhin niedrigere Kompetenzwerte erreichen.

Es ist daher notwendig, dass sich die Akteure im Bildungssystem mit dem Themenkomplex „Migration“ aktiv auseinandersetzen, denn Kinder aus Migrantenfamilien weisen in Deutschland und Kanada eine größere Vielfalt hinsichtlich ihrer nationalen Herkunft sowie ihres Zuwanderungsprozesses bzw. den Erfahrungen während der Zuwanderung auf. So haben zum Teil bereits einige Kinder ihre Schulbiographie in ihrem Herkunftsland begonnen, wiederum andere wurden schon vor Eintritt in die Grundschule mit Krieg und Vertreibung konfrontiert. Diese unterschiedlichen Lebenslagen und Einwanderungsmotive müssen daher auch bei der Entwicklung und Umsetzung von interkulturellen Schulöffnungskonzepten berücksichtigt werden, denn mittlerweile beträgt beispielsweise der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Gesamtschülerschaft in einigen deutschen Bundesländern bereits mehr als ein Drittel (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013). Da in Kanada und Deutschland weiterhin mit einem wachsenden Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund zu rechnen ist, sind die nationalen Bildungssysteme umso mehr in der Pflicht, die gesellschaftliche Pluralität entsprechend anzuerkennen und wertzuschätzen. Dabei ist eine wesentliche Voraussetzung hierfür die Bereitschaft der Akteure, sich auch in die Lebenssituation von zugewanderten Menschen hineinzusetzen und nicht ausschließlich eine einseitige Anpassung an die Werte und Normen der aufnehmenden Gesellschaft einzufordern.

Gegenwärtig wird der Zusammenhang von Migration und Bildung unter anderem in den verschiedenen, bereits erwähnten, Schulleistungsstudien beleuchtet. Sowohl für das bundesdeutsche als auch das kanadische Bildungssystem ist die zunehmende Migration aus allen Teilen der Welt ein gewichtiger Grund für die Entwicklung von innovativen Schulöffnungskonzepten. Bevor Konzepte und Ansätze für eine interkulturelle Schulöffnung analysiert werden, konzentriert sich die Darstellung auf einen allgemeinen Überblick über den Zu-

sammenhang von Bildung, Migration und Schulöffnung. Dieser soll unter anderem auch die gesellschaftliche Relevanz eines adäquaten Bildungsbegriffes aufzeigen.

### **3. Interkulturelle Öffnung von Schule**

#### **3.1. Bildung, Migration und die interkulturelle Schulöffnung**

In Einwanderungsgesellschaften ist das Verständnis darüber, was unter Bildung zu verstehen ist, zum Teil verschieden, weil der Bildungsbegriff häufig durch nationale und besondere historische Bedingungen geprägt ist. Dies führt dann mitunter zu anderen bzw. abweichenden Definitionen. Als von wissenschaftlichen Vertretern der Disziplin weitgehend anerkannt gilt, dass sich Bildung zum einen auf den Prozess („sich bilden“) und zum anderen auf den Zustand („gebildet sein“) bezieht.

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen bzw. politischen Debatten in den dieser Analyse zugrunde gelegten Staaten zeigen, dass es neben der konkreten inhaltlichen auch um die symbolische Relevanz des Bildungsbegriffs geht. Hierauf deutet beispielsweise die Überschrift „Wachstum. Bildung. Zusammenhalt“ des Koalitionsvertrages der früheren deutschen Bundesregierung aus dem Jahr 2009 hin. Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung ist für die regierenden Parteien so zentral, dass in den Koalitionsvertrag bereits in der Hinführung zur Thematik ein Bezug zum Ziel einer gelingenden Sozialisation und Entwicklung jedes Individuums über den Lebenslauf hinweg hergestellt wird:

„Bildung ist Bedingung für die innere und äußere Freiheit des Menschen. Sie schafft geistige Selbständigkeit, Urteilsvermögen und Wertebewusstsein. Bildung und Forschung sind Grundlagen des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts. Bildung ist Voraussetzung für umfassende Teilhabe des Einzelnen in der modernen Wissensgesellschaft. Bildung ist daher für uns Bürgerrecht. Deswegen sagen wir der Bildungsarmut den Kampf an“ (Koalitionsvertrag 2009, 59).

In den aktuellen Diskursen kommen neben den Schulen als Lernorte auch andere Lernwelten und Bildungsorte im Stadtteil bzw. Gemeinwesen wieder vermehrt in den Fokus der Betrachtung. Darin werden die regionalen Bildungsakteure und -träger aufgefordert und zugleich herausgefordert, ihre Aktivitäten wechselseitig aufeinander zu beziehen und ihre Potenziale in die Gestaltung

von Bildungslandschaften einzubringen. Der seinerzeit für den Bereich Kultur zuständige deutsche Staatsminister Naumann hat im Jahr 2009 sogar explizit vor dem Hintergrund des Ziels einer gelingenden Sozialisation eine vermehrte Einbindung des Gemeinwesens gefordert:

„Die Förderung von kultureller Bildung ist eine Investition in das Fundament unseres Gemeinwesens, denn sie ist die Grundlage dafür, dass sich die Menschen in Deutschland aktiv an der Gestaltung unserer Gesellschaft beteiligen können. Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur prägt Persönlichkeit und Identität, sie vermittelt Werte und Orientierung, sie nimmt Einfluss auf die individuelle Entwicklung – die Entwicklung der Sinne, der kreativen Fertigkeiten und die Stärkung der sozialen Kompetenz. So fördert beispielsweise gemeinsames Musizieren die soziale Bindung in Schulklassen maßgeblich. Kulturelle Bildung ist aber auch eine Schule der Toleranz, indem sie Verstehen ermöglicht und so die Integration fördert – mit Sicherheit eines der Schlüsselthemen unserer Gegenwart, dessen Bewältigung für die Zukunft unserer Gesellschaft Weichen stellen wird“ (Naumann 2010, 8).

Seit mehr als vier Jahrzehnten sind immer wieder pädagogische Konzepte und Ansätze entwickelt worden, die die Bedeutung der Schule in einem durch ethnische Pluralität veränderten Gemeinwesen thematisieren. Im folgenden Abschnitt werden daher einige dieser Ansätze eingehend analysiert.

### **3.2. Historische und aktuelle Konzepte, Ansätze und Ideen**

Wenn ein wesentliches Ziel der Schule darin besteht, die produktive Realitätsverarbeitung in einer multikulturell zusammengesetzten Gesellschaft im Sinne des Ansatzes von Hurrelmann zu realisieren, ist zunächst eine differenzierte Betrachtungsweise historischer Ansätze und Ideen, die Wege der Öffnung von Schule aufzeigen, notwendig. Diese ermöglichen es, zentrale Kriterien zu erarbeiten, die für die interkulturelle Schulöffnung charakteristisch sind und mit denen eine Analyse unter sozialisationstheoretischen Aspekten und der gelingenden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geleistet werden kann.



### **3.2.1. Community Education**

#### **3.2.1.1. Zur Vielschichtigkeit des Begriffs: Wörtliche Annäherung**

Wenn es in den Diskursen der Erziehungswissenschaft um den Ansatz der „Community Education“ geht, rekurriert die Mehrheit der disziplinären Vertreter an erster Stelle auf das „Definitionsproblem“ (vgl. Buhren 1994). Die wörtliche Übersetzung aus dem Englischen in das Deutsche ist insofern problematisch, als dass der Begriff „Community“ sich nicht ausschließlich auf das Gemeinwesen und die Gemeinde, sondern auch auf die Öffentlichkeit, den Staat und die Gesellschaft bezieht, und insofern auch Begriffe wie „Gemeinsamkeit“ und „Gemeinschaft“ einschließt (Klement 1990, 9). Auch die Übersetzung des englischen „education“ ist nicht unumstritten, da sie sich nur „leidlich“ mit Hilfe des Begriffspaares „Erziehung und Bildung“ meistern lasse (vgl. ebd.).

Diese auf den ersten Blick unterschiedlichen Begriffspaare können also bereits vor der eigentlichen inhaltlichen Analyse zum Teil zu abweichenden Erwartungshorizonten führen, sodass die jeweils gewählte Übersetzung allenfalls eine Verkürzung darstellt, die es mit dem entsprechenden Inhalt zu füllen gilt. Und so zieht auch Klement (ebd.) unter Bezugnahme auf die Umsetzung in praktischen Zusammenhängen das vorläufige Resümee:

„Die Praxis von Community Education ist so vielschichtig und vieldeutig wie der Begriff selbst. Jede Übersetzung ins Deutsche, die einigermaßen praktikabel ist, muß zwangsläufig verkürzt sein. Begriffe wie „gemeinwesenorientiertes Lernen“, „offenes Lernen“, „Lernen im Kontext von Lebenssituationen“ beschreiben bestenfalls Teilaspekte einer pädagogischen Konzeption, die in ihrer Gesamtheit begrifflich nur schwer faßbar ist“.

In der deutschsprachigen Literatur wird der Begriff „Community Education“ allerdings relativ häufig mit „Gemeinwesenarbeit“ übersetzt oder in einen Zusammenhang mit sozialpädagogischen Ansätzen gestellt (vgl. Krüger- Potratz 1985, 22). Die Gemeinwesenarbeit ist in diesem Sinne Teil der Sozialpolitik und Schlüsselwort für eine politisch wirkende Sozialarbeit, die, entgegen der Strategie einer individuellen (Sozialisations-)Hilfe, verändernd auf die Gesamtheit der Lebensstrukturen im Stadtteil einwirkt.

### **3.2.1.2. Zur Vielschichtigkeit des Begriffs: Inhaltliche Annäherung und Positionen**

Die Vielschichtigkeit des Begriffes spiegelt sich auch bei einer inhaltlichen Annäherung wider. Den verschiedenen Community-Education-Ansätzen ist zunächst gemeinsam, dass sie sich sowohl auf den schulischen Kontext als auch auf das Leben im Stadtteil, in der Kommune, in der Region und der Gesellschaft beziehen. Eine solche konzeptionelle Ausrichtung bleibt dann auch für Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse nicht folgenlos. Wenn eine wesentliche Begründung für die Implementierung von Community-Education die steigende Zahl von Einwanderern ist, dann geraten vor allem die multikulturellen Gesellschaftsstrukturen in den Fokus der Betrachtung und werden entsprechend handlungsleitend. Dies ist zum Beispiel in den so genannten „school based Community Education“-Ansätzen der Fall. Zum einen geht die Schule in diesen Ansätzen als Teil der regionalen Strukturen insbesondere auf die Bedürfnisse ihres gesellschaftlichen, multikulturellen Umfelds ein. Zum anderen ist die Schule der (kommunikative) Mittelpunkt eines sozialen und kulturellen Netzwerks und Diskussionsforum für kommunale Fragen und Probleme (vgl. Klement 1990,9f.). Aus sozialisationstheoretischer Perspektive sind bereits zu diesem Zeitpunkt erste Übereinstimmungen mit der Theorie des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts sowie mit sozialökologischen Ansätzen erkennbar:

„Community bzw. das Gemeinwesen stellt unter pädagogischen Aspekten einerseits den Träger und Vermittler des kulturellen Erbes dar, andererseits kennzeichnet dieser Begriff das Übungsfeld sozialen Handelns. Dabei ist Community Education dem Wesen nach keinesfalls nur gekennzeichnet durch Akzeptanz und Anpassung, durch Ein- und Unterordnung, sondern Community Education fördert kritisches Denken und – wo erforderlich – alternatives Handeln. Die sich in diesem Prozess vollziehende Entwicklung kommunikativer Kompetenz zielt auf eine selbstorganisierte Gestaltung des Lebens, auf Selbsthilfe und aktive Mitgestaltung der Demokratie. Gemeinwesenorientierte Erziehung beinhaltet somit die Schaffung der Voraussetzungen und die Ermöglichung des einzelnen zur aktiven Teilhabe an der gemeinschaftlich zu realisierenden Entwicklung und Gestaltung des Gemeinwesens und das sowohl unter

sozialen und politischen als auch unter ökonomischen und ökologischen Aspekten“ (Gräßler 1993, 116).

Vor dem Hintergrund verschiedener inhaltlicher Zielsetzungen sollen nachfolgend zwei Ansätze von Community Education vertiefend dargestellt und im Besonderen ihre Relevanz für eine interkulturelle Öffnung von Schule verdeutlicht werden. Hierbei handelt es sich zum einen um die radikale Position und zum anderen um die reformorientierte Position.

### **3.2.1.3. Die radikale Position**

Die radikale Position, versteht ausgehend von den prekären Lebenslagen sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen, Community Education als Möglichkeit der Emanzipation der Individuen in so genannten „sozialen Brennpunkten“. Insbesondere den Bildungsrichtungen obliegt dann die Pflicht, für eine Verbesserung der Lebens- und Bildungschancen gesellschaftlich Benachteiligter Sorge zu tragen und ihr vorhandenes Potential entsprechend zu fördern, das heißt:

„Nicht eine Maximierung der Implementationschancen steht an erster Stelle, sondern vielmehr ist ein bestehender sozialer Bedarf Ausgangspunkt dieser Position von Community Education. Eine stärkere Verknüpfung der Schule mit ihrem sozialen Umfeld ist in sozialen Brennpunkten aufgrund beidseitiger sozio-kultureller Distanz zum einen zwar besonders schwierig, zum anderen aber besteht in solchen Arealen ein hoher Bedarf, sowohl an sozialer Unterstützung wie an Wegen des Lehrens und Lernens“ (Reinhardt 1992, 84f.).

Dabei bewegt sich eine solche Strategie im Spannungsverhältnis von Bildungsauftrag einerseits und einer umfassenden Berücksichtigung der Lebensprobleme von den Heranwachsenden andererseits. Die Vertreter der radikalen Position setzen sich mit einem zum Teil ambivalenten, aber nicht unüberwindbaren Spannungsverhältnis zwischen der Institution Schule und außerschulischer Lebenswelt analytisch auseinander. Daran schließt sich eine ihrer Hauptforderungen an, dass ungleiche Bildungschancen nicht weiter durch die Schule verfestigt werden dürfen, sondern Schule zu einem Medium der politi-

schen Forderung nach Verbesserung der Partizipation der gesellschaftlich Benachteiligten wird und auch ein fester Bestandteil im Prozess der dafür notwendigen Reorganisation der jeweiligen Gemeinde ist:

„Radical community Schools are themselves as much community-based as school-based. Their concerns are for a radical restructuring of both the education system and society; for community involvement, even control, in school management and teaching; for a mutual interdependence of school and community; for a reorientation of the curriculum to local need and the local environment and for a revitalization of the local community in order to create what Halsey has called ‚the formation of social personalities with attitudes of constructive discontent“ (Watson 1980, 227, zit. nach Baecker 2000, 79).

Die Aufgabe der schulischen Akteure besteht dann gerade darin, an der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne politischer Bewusstseinsbildung und Umverteilung politischer und gesellschaftlicher Macht zugunsten unterprivilegierter Gruppen aktiv mitzuwirken. In diesem Zusammenhang ist oft auch die Rede von Freires Verständnis von Erziehung und Bildung, welches als überwiegend politisches Projekt auf die Transformation der Gesellschaft gerichtet ist. Dieses pädagogische Konzept ist geprägt von Ehrfurcht und Demut vor den ärmeren bzw. unterdrückten Teilen der Bevölkerung und geht von der Annahme aus, dass die gesellschaftliche Stellung des Einzelnen weder durch Natur- noch durch Vernunftgründe vorherbestimmt ist. Freires problemsetzende Erziehung ermutigt die so genannten „Unterdrückten“ dazu, ihre Wirklichkeit als ein Problem zu untersuchen, das stets lösbar ist (vgl. McLaren/ de Lissovoy 2003, 219). Im schulischen Kontext geht es dann darum, mit Hilfe der Lehrkräfte bei den Schülern eine Form kritischen Denkens zu erreichen, der eine Sichtweise der Veränderbarkeit der Gesellschaft inhärent ist.

#### **3.2.1.4. Die reformorientierte Position**

Während sich radikale Positionen von Community Education auf soziale- und gesellschaftspolitische Ziele beziehen, sind reformorientierte Modelle bemüht,

Community Education im Sinne eines Schulentwicklungsprozesses unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Realität zu optimieren. Es geht mithin um eine erweiterte Form institutionalisierter Erziehung, die nach Möglichkeiten einer Vernetzung von Schule und Gemeinde in einem pragmatisch-technischen und/oder inhaltlichen Sinne sucht (vgl. Baecker 2000, 79). Damit sind multikulturell zusammengesetzte Gesellschaften kein Hindernis für schulische Entwicklungsprozesse, sondern als Basis für eine produktive (Weiter-) Entwicklung der Schule anzusehen.

Dieser reformorientierte Ansatz unterscheidet sich insofern von dem radikalen Modell, als dass nicht nur die sozial benachteiligten Stadtteile in die konzeptionellen Überlegungen mit einbezogen werden und zudem kein Bestreben besteht, eine unmittelbare Veränderung sozialer bzw. gesellschaftlicher Strukturen zu erreichen. Dabei sieht Reinhardt (1992, 136) den der reformorientierten Position inhärenten universalen Ansatz schulischer Ausgestaltungsprozesse einerseits weiter gefasst als in der radikalen Position, da diese sich fast ausschließlich auf (städtische) Gebiete bezieht, in denen soziale Benachteiligungen existieren. Andererseits verweist er aber auch auf inhaltliche Begrenzungen, die mit der reformorientierten Position verbunden sind:

„Zum anderen ist dieser Ansatz doch auch enger gefaßt, indem er keine unmittelbare Veränderung sozialer oder gesellschaftlicher Strukturen intendiert. Steht im Hintergrund der radikalen Position (auch) das Ziel einer schulisch vermittelten, kollektiven und arealorientierten Emanzipation von gegenwärtiger Benachteiligung, so folgt die reformorientierte Position eher einem individuellen Ansatz. Hier gehen die spezifischen sozialräumlichen Bedingungen vorwiegend als Rahmenbedingungen eines universalistisch zu leistenden Kulturtransfers und der Unterstützung der einzelnen Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit ein“ (Reinhardt 1992, 136).

Der Grundgedanke der reformorientierten Position bezieht sich auf eine umfassende Verknüpfung von Schule und Lebenswelt, die zum einen durch die Bildungs- und Erziehungsprozesse vor Ort im Unterricht erzielt werden soll. Zum anderen soll Schule verstärkt Handlungsraum für bisher nicht der Schule

zugehörige Personen sein sowie sich zum und für das gesellschaftliche Umfeld öffnen. Vor diesem Hintergrund sind zwei verschiedene Organisationsbereiche und Bezugsgruppen zu unterscheiden (vgl. Reinhardt 1992, 137). Dabei geht es im ersten Schwerpunktbereich um den Beitrag der Schule zur Sozialisation der Kinder und Jugendlichen. Der zweite Schwerpunktbereich bezieht sich hingegen explizit auf die Kommunalpolitik und die Frage, inwiefern die Schule einen Beitrag für die Bewohner der jeweiligen, umgebenden Region leisten soll und kann.

Nach Reinhard (ebd.) zielt die reformorientierte Position vor allem darauf ab, die Kernfunktionen von Erziehung und Bildung zu reflektieren. Diese können dann Erkenntnisse liefern, die für die Umgestaltung und Öffnung der Schule genutzt werden könnten. Des Weiteren bietet diese Position noch die Möglichkeit, in den Prozess der Schulöffnung auch kommunalpolitische Zielsetzungen zu integrieren. Im weiteren Verlauf geht es nun darum zu analysieren, in welchem Umfang diese Positionen eine interkulturelle Ausrichtung von Community Education erlauben.

#### **3.2.1.5. Entwicklungslinien und Grenzen von Community Education**

Neben den bereits erwähnten Problemen einer wörtlichen Annäherung gestaltet sich die inhaltliche Interpretation der Community Education-Konzepte im Hinblick auf die Entfaltung einer interkulturellen Perspektive schwierig, denn die Vielzahl von Publikationen führt zum Teil zu widersprüchlichen Definitionen (vgl. Reinhardt 1992, 16). In der Praxis kann dies unter anderem bedeuten, dass mehrere, zum Teil sehr umfassende programmatische Aspekte miteinander vermischt werden und die Dimension der Interkulturalität mitunter nur noch implizit deutlich wird.

In fast allen vorliegenden Community-Education-Konzepten wird die Bedeutung der Schule hervorgehoben, die für Kinder und Jugendliche, neben der Familie und der Gruppe der Gleichaltrigen, als eine zentrale Sozialisationsinstanz angesehen wird. Diese prägt die weitere Persönlichkeitsentwicklung entscheidend und hat auch auf ihre Lebenschancen einen nicht zu unterschät-

zenden Einfluss. Da öffentliche Institutionen nie losgelöst von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen agieren, ist Community Education also für Einwanderungsgesellschaften und die heterogen zusammengesetzten Schülerschaften ein Bildungskonzept, das auch aus interkultureller Perspektive vielfältige Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Die Fokussierung einer interkulturellen Perspektive ist im Vergleich zu den ersten Ansätzen der Community Education allerdings als ambivalent zu bewerten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird nämlich in einigen „Community Schools“ im englischen- und nordamerikanischen Raum zumeist eine konservative Auffassung von Community Education vertreten, der insbesondere das Bild einer stabilen Gemeinschaft inhärent ist, welche gesellschaftliche Pluralität negiert bzw. nicht explizit in ihren Bildungskonzepten thematisiert. Die notwendigen differenzierten Betrachtungsweisen der Vielfalt des gesellschaftlichen Umfelds sind ohne das Ablegen der kulturellen Brille damit nicht möglich.

In der Folge bedeutet dies für heutige Einwanderungsgesellschaften umso mehr, dass ein weiteres Festhalten am konservativen Community-Begriff und darauf aufbauende Vorstellungen kultureller Homogenität der gesellschaftlichen Realität nicht gerecht würden, da so vor allem die verschiedenen Formen institutioneller, struktureller und interaktioneller Diskriminierungen und Ausgrenzungen von ethnischen Minderheiten existent blieben. Die Lebenssituation von Migranten wäre durch die Verpflichtung zur Adaption oktroyierter, konservativer Wertemuster gekennzeichnet, wenn sie als Mitglied der Gemeinschaft anerkannt werden und die Gestaltung des Gemeinwesens nicht nur den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft überlassen möchten.

Bereits Hofmann und Petry (1993) verweisen darauf, dass sich die programmatischen Ideen der interkulturellen Pädagogik und die Überlegungen bezüglich eines stärkeren Gemeinwesenbezugs zu Beginn der 1980er voneinander unterscheiden hätten. So zeige der analytische Blick auf die von den Regionalen Stellen für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund (RAA) analysierten ausländischen Modelle, an denen sich auch die Mitarbeiter der RAA in der Anfangsphase orientierten, dass beispielsweise im britischen Coventry Projekte zur Förderung von Minoritäten organisatorisch bewusst vom

Stadt(teil)- Entwicklungsprojekt getrennt wurden. Die anschließende Verknüpfung beider Ansätze seitens der Mitarbeiter der RAA führte dann bei den Beteiligten allerdings nach kurzer Zeit zu der Einsicht, dass diese nicht nur komplementär sind, sondern interkulturelle Erziehung in Community Education ihren Begründungszusammenhang findet.

In ähnlicher Weise argumentieren auch Scherer und Thies (1988, 12ff.), die Community Education als Möglichkeit dafür sehen, sozialen Krisensituationen wie der Arbeitslosigkeit von Einwanderern und den damit verbundenen geringeren gesellschaftlichen Aufstiegschancen ihrer Kinder entgegenzuwirken. Diese Situation erfordere insbesondere von der Institution Schule eine interkulturell ausgerichtete Bildungsarbeit und Erziehung sowie die Öffnung der Schule, die sich von den Konzepten der Ausländerpädagogik deutlich abgrenzen und kulturelles Miteinander in den Fokus stellen müsse.

Der verschiedenen Förderansätze blieben in der Folgezeit allerdings nicht ohne Widerspruch. Vor diesem Hintergrund sollen nachfolgend einige als problematisch erachtete Aspekte von (interkulturell ausgerichteten) Community Education-Ansätzen erörtert werden.

### **3.2.1.6. Kritische Würdigung von Community Education**

Die vorliegenden Ansätze von Community Education sehen sich auf unterschiedlichen Ebenen umfangreicher Kritik ausgesetzt. Aufgrund der vielfältigen Kritik konzentriert sich die nachfolgende Analyse auf wesentliche bzw. häufig in der wissenschaftlichen Literatur angeführte Kritikpunkte.

Unter den erziehungswissenschaftlichen Vertretern ist es zwar weitgehend unumstritten, dass für die praktische Umsetzung von Erziehungs- und Bildungskonzepten immer eine bestimmte Anzahl von Befürwortern notwendig ist, damit die bildungspolitischen Ideen nicht ausschließlich auf einer theoretischen Ebene verbleiben. In Bezug auf Community Education ist nach Wagner (1986, 7) die Vielzahl und das gleichzeitige Nebeneinander der verschiedenen Ansätze für eine erfolgreiche praktische Umsetzung als hinderlich anzusehen. Diese Unübersichtlichkeit kann dann letztlich dazu führen, dass Community-Education-Ansätze in der Praxis keinen oder nur unzureichenden Zuspruch



finden. Wagner (1986, 7) hebt aber darüber hinaus hervor, dass die angestrebten Veränderungen von Schule durch Community Education immer auch in Abhängigkeit vom bildungspolitischen Gewicht der Befürworter zu sehen sind und eine wissenschaftlich isolierte Betrachtung ohne die Berücksichtigung der zum jeweiligen Zeitpunkt bestehenden gesellschaftlichen Strukturen und Phänomenen, Gefahr läuft, dass die Befürworter eher zu einer ideologie- und interessenengebundenen Vertretung ihrer selbst werden (vgl., ebd.).

Diese ideologischen Vorstellungen sind vor allem dann umso kritischer zu beurteilen, wenn es um die Einnahme einer interkulturellen Perspektive geht. Eine solche Vorgehensweise könnte nämlich möglicherweise konstitutive Elemente der „Multikulturellen Gesellschaft“ ausblenden mit der Folge, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund keine adäquate Förderung erfahren. Dabei zeigt im Besonderen das Konzept der Dorfschule, auf welches sich auch Vertreter von Community Education in Teilen stützen, dieses konzeptionelle Defizit auf und zwar unter anderem wegen der konservativen Vorstellung einer zur Außenwelt hin geschlossenen Gemeinschaft.

Wenn sich die beteiligten Akteure in den Schulen vor Ort nicht bereits im Vorhinein auf gemeinsame Ziele verständigen, können nach Klement (1990, 33) widersprüchliche Vorstellungen die Ergebnisse minimieren und Kooperations- und Integrationsbemühungen erschweren. In diesem Zusammenhang rekurriert Reinhardt (1992,33) auf die von Kritikern angeführte Befürchtung einer Überforderung der beteiligten Akteure. Zudem verweist Wagner (1986, 6) auf die möglichen Konsequenzen, wenn Aufgabenbereiche von Lehr- und Sozialberufen nicht mehr hinreichend getrennt werden:

„Oder wären im traditionellen dreigliedrigen Schulsystem mit seinem qualifikatorischen Hierarchieaufbau freiwillige Macht-(Besoldungs)einbußen derjenigen verbeamteten Lehrerschaft denkbar, die sich zudem noch inhaltliche Paradigmen und organisatorische Strukturänderungen erschließen müßte?“

Die Nutzung von leerstehenden Klassen- und Funktionsräumen durch externe Anbieter (VHS-Kurse, Stadtteilangebote) kann zwar einer betriebswirtschaftli-

chen Auslagerungsoptimierung entsprechen, allerdings ist genau dieses ökonomische Kalkül bzw. die „Anlehnung an mikroökonomische Rationalisierungsprozesse“ (Wagner 1986, 4) der Grund, warum Kritiker die Gefahr der Übertragung betriebswirtschaftlicher Effizienz in das Bildungssystem gegeben sehen. Das Bildungsangebot ist also in die zwei Bereiche „Schulbildung“ und „Erwachsenenbildung“ gegliedert, wobei das Verhältnis dieser beiden Bereiche nicht ohne Widersprüche bleibt:

„Schwierigkeiten können auch durch das meist geteilte Management von Schule und Community-Education-Bereich entstehen. Die Frage der Verantwortlichkeit für doppelt genutzte Einrichtungen und Materialien ist kompliziert und führt häufig zu Reibungen. Das Doppel-Management ist oft nicht flexibel genug, um notwendige ad-hoc Entscheidungen zu treffen. Andererseits besteht die Gefahr, daß ein gemeinsames Management eine Seite zuungunsten der anderen überbewertet, daß ein Bereich den anderen dominiert“ (Klement 1990,32f.).

Kritisch kommentiert wird auch, dass ein Abstimmungsprozess über gemeinsame Inhalte bzw. das gegenseitige Lernen oft nur unzureichend stattfindet und für die Schülerinnen und Schüler die „lernenden“ Erwachsenen so gut wie gar nicht sichtbar wären, sodass die Kooperationen schließlich folgenlos blieben (Wagner 1986, 4). Damit würde interkulturelles Lernen im Schulalltag ohne Impulse der verschiedenen Bildungsträger bzw. Vereine auskommen müssen. Diese können allerdings für das Ziel einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hilfreich sein, da beispielsweise Kulturvereine oder Migrantenselbstorganisationen zu einem besseren Verständnis der Kulturen bei allen Schülern einen Beitrag leisten könnten.

Die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts in Community Education-Ansätzen bleibt vor allem deswegen nicht ohne Widerspruch, weil Schule und ihr gesellschaftliches Umfeld in den verschiedenen Unterrichtseinheiten nur selten die Gelegenheit für eine Zusammenarbeit haben (vgl. Wagner 1986, 4). In der Praxis sei zu beobachten gewesen, dass nur eine gelegentliche Zusammenarbeit

insbesondere bei kommunalpolitisch brisanten Themen zustande gekommen ist (ebd.).

Dabei ist die Aufbereitung interkultureller Themen aus dem regionalen Umfeld zentral für die interkulturelle Schulöffnung, weil auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auf diese Weise sehen, dass ihre kulturellen Einstellungsmuster und Traditionen nicht etwa ein gesellschaftliches Randphänomen darstellen, sondern adäquat in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden. In diesem Sinne adressiert auch Linster (1974, 36) kritische Fragen an das Konzept der Community Education:

„Der hauptsächliche intellektuelle Mangel der community Erziehung besteht darin, daß sie scheitert, wenn es darum geht, politische und soziale Schlüsselfragen zu beantworten: Was heißt Gemeinschaft? Welche Gemeinschaften existieren innerhalb der Gemeinschaft? Wer definiert die Gemeinschaft in ihrer Arbeit? Und, wo unterschiedliche Begriffe von Gemeinschaft in Konkurrenz treten, welche gewinnt?“

Diese Fragen stellten sich auch in Deutschland, wo die Praxis der gemeinwesenorientierten Erziehung der 1970er und 1980er Jahre nach Rakhkochkine (2003, 178f.) das Konzept der Community Education für die Realität brauchbar gemacht hat. Die Gemeinwesenorientierung blieb allerdings nicht nur auf die Erziehungswissenschaft beschränkt, sondern spiegelte sich auch in verwandten Disziplinen wider. Diese Entwicklung mit ihren zum Teil eigenen Entwürfen und Implikationen für die Institution Schule soll im Folgenden auch im Hinblick auf weitere Kriterien für die Öffnung von Schule analysiert werden.

#### **3.2.1.7. Exkurs: Zum Konzept der Gemeinwesenarbeit der Sozialen Arbeit und ihrer Bedeutung für gemeinwesenorientierte Schulen**

Seit den 1970er Jahren hat parallel zu den Diskursen in der Erziehungswissenschaft auch in der Wissenschaftsdisziplin der Sozialen Arbeit ein Diskurs über die so genannte „Gemeinwesenarbeit“ eingesetzt. Unter dem Signum „Gemeinwesenarbeit“ werden in der Sozialen Arbeit seitdem allgemein neue Handlungs- und Deutungsmuster zusammengefasst. Die Vielzahl von mögli-

chen Arbeits- und Aufgabenbereichen in der Gemeinwesenarbeit und die methodische Umsetzung in den Stadtteilen prägten über Jahrzehnte den wissenschaftlichen Diskurs. Dabei hat sich vor allem die Vernetzung von verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren als zentrales Handlungselement bewiesen:

„Gemeinwesenarbeit ist ein zentrales Arbeitsfeld insbes. im kommunalen Quartiermanagement. Hier kooperiert G. (etwa im Rahmen des Bundesprogramms >>Soziale Stadt<<) mit intermediären Akteuren und Gebietsbeauftragten innerhalb der Verwaltung, um >>benachteiligte<< Quartiere im Sinne der dort lebenden Bevölkerung zu gestalten“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2007, 380).

Eine solche Form der Gemeinwesenarbeit lenkt dann auch unmittelbar wieder den Blick auf die Schule im Stadtteil, da diese als Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche ebenfalls einen Beitrag zum Abbau von Benachteiligungen leisten kann. Die „Gemeinwesenorientierte Schule“ ist verallgemeinert gesagt „eine Schule, die sich gegenüber dem Gemeinwesen ihrer Nachbarschaft öffnet und die schulische Arbeit mit der Gemeinwesenarbeit verschränkt“ (Ludwig 1986, 35). Dabei sind für die Öffnung der Schule zwei Aspekte charakteristisch. Zum einen erfahren außerschulische Lernorte in der Umgebung, die von Lehrern und Schülern (gemeinsam) aufgesucht werden, einen Bedeutungszuwachs. Zum anderen öffnet sich die Schule als soziales und kulturelles Zentrum für alle Mitglieder der Gemeinde (vgl. ebd.). Im Rahmen dieses Prozesses können dann speziell ausgebildete Mitarbeiter, die ihr Handeln an den Prinzipien der Gemeinwesenarbeit orientieren, für die Schule eine ideale Verbindung zu den anderen Akteuren im Stadtteil herstellen und so die Arbeit der Lehrkräfte mit unterstützen. Gemeinwesenarbeit in diesem Sinne trägt auch dazu bei, dass die schulischen Akteure lernen, sich vor Ort besser mit der gesellschaftlichen Realität auseinanderzusetzen. Lehrkräfte sehen sich bereits zum heutigen Zeitpunkt nämlich immer wieder mit neuen gesellschaftlichen Entwicklungslinien und -fragen konfrontiert. Insbesondere die sowohl in Kanada als auch Deutschland vorhandene gesellschaftliche Pluralität erfordert daher die dauerhafte Einnahme einer interkulturellen Perspektive der jeweiligen Akteure. Für die Lehrkräfte bedeutet Gemeinwesenentwicklung

mithin vor allem die Auseinandersetzung mit den sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und religiösen Problemen der außerschulischen Lebenswelt und das Bereitstellen von Unterstützungsleistungen für Benachteiligte.

Es ist allerdings weder möglich noch realistisch, dass jede Lehrkraft am Nachmittag zusätzliche Bildungsveranstaltungen für die Eltern anbietet oder im Stadtteil weitere Aufgaben übernimmt. Vor diesem Hintergrund ist der ergänzende Einsatz von so genannten „Community Tutors“ im Stadtteil zu überlegen. Diese werden nach einem Modell von Lovett (vgl. Buhren 1997, 50ff.) neben den Lehrkräften im Stadtteil tätig und sollen sowohl Veranstaltungen anbieten, in denen allgemeine gesellschaftliche Probleme und Fragestellungen thematisiert werden als auch Veranstaltungen, die sich speziell lokalen Themen widmen.

In den Tätigkeitsbereich einer Lehrkraft fällt aufgrund der entsprechenden gesetzlichen Vorgaben in einigen deutschen Bundesländern (vgl. § 57, Abs. 1 Schulgesetz NRW) bereits seit längerer Zeit die Aufgabe, alle Schülerinnen und Schüler umfassend zu fördern sowie zu beraten. Dabei führen Aufgabenübernahmen in Tätigkeitsbereichen der sozialen Arbeit nicht nur zu Doppelstrukturen, sondern auch zu einem Dilemma: Je mehr Zeit die Lehrkräfte für Schulsozialarbeit aufwenden, desto mehr gerät der Bildungsauftrag in den Hintergrund. Daher besteht die Gefahr, dass das Bestreben, sozialen Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen, konterkariert wird. Die Schule als zentrale Institution im Stadtteil koordiniert also nicht nur die einzelnen Fördermaßnahmen für die erziehungs- und bildungsrelevanten Bereiche des Gemeinwesens, der Nachbarschaft, des Stadtteils, sondern gestaltet diese durch den Einsatz der Lehrkräfte auch aktiv mit und sorgt insbesondere in Bezug auf die gesellschaftlich Benachteiligten für die notwendige Transparenz der Angebote. Die gesellschaftlich benachteiligten Menschen sollen mittels eines umfassenden Lernangebotes zur Bewältigung ihrer aktuellen Lebensprobleme befähigt werden. Hierzu können unter anderem Beratungsangebote für Menschen mit Migrationshintergrund eingeführt werden, die Wege für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn aufzeigen oder aber in wirtschaftlichen Notsituationen den Betroffenen umfangreiche Hilfestellungen gewähren.

Die mit dem Begriff „Gemeinwesenarbeit“ zusammengefassten Handlungs- und Deutungsmuster, so eine zentrale Kritik in der Literatur, sind jedoch wenig systematisch und bis heute nicht im Rahmen einer konsistenten Theorie entwickelt worden (vgl. Hinte/Treeß 2007, 8). Vielmehr seien die über den Einzelfall hinausgehenden Hilfen - wie beispielsweise die Organisation von Stadtteilstellen von „Gemeinwesenarbeitern“ - überwiegend in Eigenregie und ohne ausgearbeitetes theoretisches Fundament geplant worden:

„Eine langfristige Perspektive fehlte deswegen, weil das gesellschaftliche Umfeld wenig Akzeptanz für einen Arbeitsansatz zeigte, der jenseits leistungsgesetzlicher Bestimmungen die Interessen der Wohnbevölkerung eines Quartiers in den Vordergrund stellte und damit erstmal fast alle gegen sich hatte: Parlamentarische Instanzen, die nicht mehr genau wussten, wen sie nun vertreten sollten; die Jugend- und Sozialbürokratie, die das Chaos heraufziehen sah, wenn man dem vermeintlichen Anarchismus benachteiligter Bevölkerungsgruppen Raum ließ; und nicht zuletzt die Konzerne der freien Träger (vermeintlich frei, aber träge), die angesichts ihrer Abhängigkeit von staatlichen Geldern möglichst vermieden, irgendwelche Aktivitäten subversiver Art zu unterstützen“ (Hinte/ Treeß 2007, 8).

Wie gesellschaftlich benachteiligte Menschen besser gefördert werden könnten, diskutieren auch Vertreter sozialraumorientierter Konzepte, deren historische Entwicklungslinien nun erörtert werden sollen.

### **3.2.2. Sozialraumorientierte Schulentwicklung**

#### **3.2.2.1. Zur Historie und Entfaltung einer (interkulturellen) Perspektive**

Der Diskurs über möglichst gelingende Formen der Schulentwicklung wird in der internationalen Fachöffentlichkeit bereits seit mehr als 40 Jahren auf zwei unterschiedlichen Ebenen geführt. Zum einen bezieht sich dieser Diskurs auf die Makroebene. Hier steht die Frage im Vordergrund, wie die Entwicklung der Schulen durch entsprechende bildungspolitische Maßnahmen gesteuert werden kann. Zum anderen geht es um die Schulentwicklung auf der Mikroebene. Dabei wird eine Schulreform erörtert, die ausschließlich von den einzelnen Schulen ausgeht. Beide Ebenen sind Gegenstand von kontroversen

Debatten der politischen und erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit (vgl. Diehm 2004).

Der erste Diskurs über Schulentwicklung in Deutschland ist entscheidend durch die Bildungsreformen gegen Ende der 1960er Jahre geprägt worden. Die politische Einflussnahme auf die Entwicklung des gesamten Bildungssystems ist ein zentrales Charakteristikum dieser Zeit. Bereits in dem 1973 vorgestellten, auf dem „Strukturplan des deutschen Bildungswesens“ von 1970 aufbauenden „Bildungsgesamtplan“ wird eine gemeinsame und umfassende Bildungsplanung von Bund und Ländern angestrebt, nach der sich die organisatorischen und inhaltlichen Reformen vollziehen sollen. Ausgehend von dem gesellschaftspolitischen Primat der Chancengleichheit wurde die Einheit von praktischer und theoretischer Bildung betont und der Versuch unternommen, durch die inhaltliche Annäherung der Bildungsgänge eine größere Durchlässigkeit des Schulsystems zu erreichen sowie Übergänge zwischen den Schultypen zu erleichtern.

Die kritische Reflektion der strukturellen Umgestaltung des Schulsystems in der Erziehungswissenschaft löste überdies auch in der Öffentlichkeit eine breite Diskussion aus, in der pädagogische und gesellschaftspolitische Argumente ineinandergriffen (vgl. Borowsky 1998, 39f.). Schließlich bewirkten die Erkenntnisse des partiell Erreichten eine Hinwendung von der Makro- zur Mikroebene und somit vom Gesamtsystem zur Einzelschule. Diese Hinwendung zur Einzelschule ist vor allem auf zwei wesentliche Aspekte zurückzuführen: Zum einen auf den Anstieg der „Abiturientenquote“ bis 1972 auf 18 Prozent (zwischen 1950 und 1960 lag diese noch fast konstant bei fünf Prozent) und zum anderen auf die offensive Problematisierung des Nicht-Erreichten in den 1960er Jahren (zum Beispiel, dass die im Bildungsgesamtplan bis zum Jahr 1985 gesetzten Ziele im Rahmen der allgemein für tragbar gehaltenen Steuerlastquote nicht mehr finanziert werden konnten) (vgl. Borowsky 1998, 39f.).

Unter dem Begriff „Schulentwicklung“ wird heute in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft im Allgemeinen die kontinuierliche Veränderungsstrategie der Bildungsinstitutionen verstanden, die nicht nur als Reformmodell geplant

und konzipiert, sondern auf verschiedenen Ebenen im Rahmen eines Prozesses entwickelt werden muss (vgl. Holtappels 2005). Dafür muss zunächst sichergestellt sein, dass bei den betroffenen Akteuren die Einsicht vorhanden ist, konkrete Innovationen in und von der Praxis zu adaptieren. Die einzelnen Schulen vor Ort sollen lernen, pädagogisches Handeln und organisatorische Strukturen im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses zu verändern und weiter zu entwickeln (ebd.). Dabei sind die systembezogenen, personenbezogenen und unterrichtsbezogenen Ansätze der Schulentwicklung voneinander zu unterscheiden, da diesen jeweils unterschiedliche Motive und Interessen inhärent sind (vgl. Klippert 2008).

Die bisher erörterten Ansätze und Konzeptionen für die interkulturelle Öffnung von Schule erscheinen allerdings zunächst im Hinblick auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund inhaltlich insofern umfassender, als dass neben organisatorischen Grundfragen auch die Reflexion von Unterrichtsinhalten, die Elternarbeit und die Rolle der Lehrkräfte in einen interkulturellen Kontext eingebettet werden. Dies zeigt beispielsweise das Konzept der Community Education (vgl. z.B. Glumpler 1988; Klement 1990, Zimmer/Niggemeyer 1986).

Für die Entwicklung von Kriterien für eine gelingende interkulturelle Öffnung von Schule können solche Schulentwicklungskonzepte, die die Akteure im sozialen Raum mit in ihre Überlegungen einbeziehen, gleichwohl hilfreich sein. Diesen Ansätzen ist nämlich zumeist die Vorstellung von Schulentwicklung als allgemeiner Aufgabe zugrunde gelegt, an der auch Aus- und Weiterbildungsinstitutionen mitarbeiten (vgl. Ackermann et al. 2004). Da sich einige Aus- und Weiterbildungsinstitutionen auf die Arbeit mit Einwanderern spezialisieren, können also die Schulen im Fall einer Zusammenarbeit auch direkte Kontakte zu den Einwanderern herstellen und möglicherweise in die interkulturelle Bildungsarbeit einbeziehen. Bislang wird allerdings in vielen Schulentwicklungsansätzen die Frage nach einer umfassenden Chancengleichheit und den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum thematisiert, und auch in vielen Schulprofilen wird diese Thematik nur unzureichend aufgegriffen:



„So systematisch der Blick auf die Einzelschule und mithin einer Reformstrategie „von unten“ auch erscheinen mag, so unzureichend erweist er sich, wenn es gilt, den Gegenstand ‚Schulreform in der Einwanderungsgesellschaft‘ in seinen beiden Dimensionen: Schulentwicklung/Schulreform und Einwanderungssituation zusammen zu denken und innerhalb der geläufigen Debatten einzuordnen. Was die Reformdebatte generell kennzeichnet und in den konträren Logiken: ‚pädagogisch inspirierte Schulreform einerseits und ‚betriebswirtschaftlich motiviertes Kalkül‘ andererseits als problematische, schier unvereinbare Erwartungshorizonte zusammentrifft, bedarf vor dem Hintergrund dieses Gegenstandsbezugs einer um ein Vielfaches kritischeren Betrachtung (Diehm 2004, 132)“.

Insbesondere der Einfluss der (bildungs-)politischen Akteure in den Debatten über eine interkulturelle Schulentwicklung darf an dieser Stelle jedoch nicht überschätzt werden. Wenning (2007, 29f.) verweist in diesem Zusammenhang auf die Eigendynamiken des Bildungswesens. Hierdurch würden zum einen monokausale Zusammenhänge zwischen politischen Interessen und Wirkungen des Bildungswesens ausgeschlossen. Zum anderen würde individuelles Bemühen, einen positiven Umgang mit der vorhandenen Heterogenität zu etablieren, in einen institutionellen Rahmen eingebettet, der wiederum Teil des gesellschaftlichen Umgangs mit bestimmten Mustern ist.

Eine Öffnung von Schule ohne Bürgerbeteiligung an der konkreten Ausgestaltung ist also vor das Problem einer mitunter nicht vorhandenen Akzeptanz der Öffentlichkeit gestellt, wie das Beispiel des Hamburger Volksentscheides aus dem Jahr 2010 lehrt. Die statt der vierjährigen Grundschule vom Senat vorgesehene sechsjährige Primarschule wurde durch die Bevölkerung abgelehnt. Bei einigen Bürgern führte die geplante Primarschule zu der Befürchtung, dass die Kinder fortan auf dem später beginnenden Gymnasium nicht mehr genug lernen würden und beispielsweise an der Universität gegenüber Kindern aus anderen (Bundes-)Ländern Nachteile hätten. Aus Sicht der Gegner würden zudem leistungsstarke Schüler in ihrer Lernentwicklung behindert und schwächere Schüler benachteiligt.

Was genau unter dem Begriff „Sozialraum“ zu verstehen ist, welche konkreten Ziel mit der so genannten „Sozialraumorientierung“ verbunden sind und welche Schlussfolgerung hieraus möglicherweise für die Öffnung von Schule abgeleitet werden können, ist nun Gegenstand der weiteren Betrachtung.

### **3.2.2.2. Konzepte und Ziele der Sozialraumorientierung**

Bis zum heutigen Tag gibt es kein einheitliches theoretisches Konzept vom Inhalt des Begriffs „Sozialraum“. Sozialraum kann vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer Begründungszusammenhänge zum Teil unterschiedliche Bedeutungen haben. Gleichwohl finden sich häufig Verweise auf die Raumtheorie von Bourdieu, dessen Konzept an dieser Stelle aber nur kurz skizziert werden soll (zu einer ausführlichen Darstellung siehe Bourdieu 1985). Darin beschreibt er den physischen Raum, also zum Beispiel einen bestimmten Stadtteil, als einen vom Menschen gestalteten Raum. In diesem physischen Raum wird schließlich immer das zum Ausdruck gebracht wird, was sich vorher im sozialen Raum strukturiert hat (Bourdieu 1985,10). Als Sozialraum interpretiert Bourdieu jenen Raum, in dem sich die sozialen Positionen der Menschen manifestieren. Die Position der Menschen im sozialen Raum wird darüber bestimmt, welches Kapitel, welche Macht bzw. welche Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen (ebd.,10f.).

Wenn in jüngeren erziehungswissenschaftlichen Diskursen die Rede von Sozialraum ist, dann ist damit - wie Kessl und Reutlinger (2007, 23) anmerken - zunächst einmal so gut wie immer eine Doppelstruktur gemeint:

„Mit Sozialraum werden (...) der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte). Ein solches Raumverständnis schließt an jüngere sozialgeografische, soziologische und erziehungswissenschaftliche wie sozialpädagogische Diskussionen an“.

Auch nach Deinet (2007, 113ff.) bestehen Sozialräume immer aus einer Doppelstruktur, die sich in zwei Perspektiven aufteilen lasse. Zum einen rekurriert er auf die materielle Struktur eines Sozialraums, die unter anderem abgebildet

wird durch die jeweilige Wohnsituation und Bebauungsstruktur, die Bildungssituation, die familiären Strukturen und die sozialstrukturellen Daten zur sozioökonomischen Situation. Zum anderen verweist er auf die subjektive und qualitative Dimension von Sozialräumen. Dabei geht es vordergründig um die Perspektive der BewohnerInnen und gesellschaftlichen Akteure, die ihre Sozialräume als Aneignungsräume verstehen und als handelnde Subjekte aktiv mitgestalten können. Auf die Verschränkung dieser beiden Perspektiven macht ebenso Löw (2006, 10ff.) aufmerksam und weist zugleich auf geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Raumaneignung hin:

„Während Jungen tendenziell besser die Konstitution von Raum in Auseinandersetzung mit sozialen Gütern lernen, entwickeln Mädchen Kompetenzen in der Konstitution von Raum über Menschen“ (Löw 2001, 253).

Neben der Notwendigkeit eines umfassenden Raumbezugs betonen insbesondere die politischen Akteure in Deutschland den Aspekt der fachübergreifenden Zusammenarbeit (vgl. Senatsverwaltung für Stadtentwicklung 2009, 8). Sozialraumorientierung meine immer auch ein gemeinsames raumbezogenes Agieren der verschiedenen institutionellen und gesellschaftlichen Akteure vor Ort. Handlungsleitend sollen in diesem Sinne folgende Ziele sein:

- „die Chancengleichheit für alle Bewohnerinnen und Bewohner mit spezifisch auf deren Lebensraum zugeschnittenen Maßnahmen zu fördern,
- die Fähigkeiten und das Engagement der Bewohnerinnen und Bewohner und die in den Lebensräumen vorhandenen Potenziale zu aktivieren und zu nutzen,
- die Ressourcen und Potenziale der Verwaltung in ihrer Wirksamkeit durch verbesserte Koordination, Kooperation und Kommunikation zu verstärken“ (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung 2009, 8).

Der gesamte Prozess der Einführung von Sozialraumorientierung im Stadtteil hat also dementsprechend auch Auswirkungen auf die Institution Schule, die nun (neue) Strukturen für die umfangreichere Kooperation mit den anderen Akteuren des Stadtteils entwickeln müsste. Dieses wird jedoch nicht unkritisch gesehen und soll nachfolgend erläutert werden.

### **3.2.2.3. Kritik und Probleme der Sozialraumorientierung**

Eine grundlegende Kritik gegenüber sozialraumorientierten Konzepten bezieht sich auf die theoretische Definition des Sozialraums. Kessl und Reutlinger (2011, 1513) führen hierzu aus:

„Die erforderliche raumtheoretische Aufklärung der sozialpädagogischen Sozialraumorientierung steht weitgehend noch aus, was sich nicht zuletzt darin zeigt, dass Raumbegriffe theoretisch unbestimmt oder differente Begriffe ohne weitere Explikation parallel Verwendung finden“.

Schröder (2007, 114) weist in diesem Zusammenhang kritisch darauf hin, dass insbesondere die Verknüpfung von Schulen mit ihren sozialen Umwelten einer solchen fundierten theoretischen Reflexion über den Raumbegriff bedarf. Dieses Vorgehen sei schon deswegen notwendig, weil Schule und Sozialraum zunächst einmal ein Gegensatzpaar bilden würden. Zum einem sei die Schule als pädagogische Institution traditionell auf sich selbst bezogen und grenze sich dementsprechend gegenüber ihrem sozialen Umfeld ab, „denn diese schulische Distanzierung zu den konkreten lebensweltlichen Verhältnissen schafft überhaupt erst den ‚Freiraum‘ zu verwirklichen, flächendeckend Bildung für alle zu ermöglichen und allen gleiche Bedingungen der Bildung zu sichern“ (Schröder 2007, 114). Zum anderen würde die Schule in ihrer Sozialraumorientierung aber auch durch bildungspolitische Vorgaben, wie etwa die Zugehörigkeit zu einem Schulamtsbezirk, und die bereits institutionell definierten Räume der Sozial- und Wohnungsbaubehörden, Kulturverwaltungen und Arbeitsagenturen (usw.) (ebd., 115f.) begrenzt. Kritisch einzuschätzen ist indessen auch, dass einige Vertreter von sozialraumorientierten Konzepten davon ausgehen, dass eine Beteiligung von Schulen hauptsächlich nur in so genannten „sozialen Brennpunkten“ sinnvoll wäre, in denen die Kinder und Jugendlichen in prekären Verhältnissen leben und demzufolge „Formen eines nicht-bürgerlichen Habitus erwerben“ (ebd., 119) würden. Diese Sichtweise übersieht allerdings, dass es trotz der Wahrscheinlichkeit begrenzter Aufstiegsmöglichkeiten im Sinne sozialer Gerechtigkeit und gelingender Sozialisation nicht unterlassen werden darf, Kindern und Jugendlichen in der Schule ein möglichst umfassendes Bild der Gesellschaft zu präsentieren und den

Schlüsselfaktor „Bildung“ für gesellschaftlichen Aufstieg in den Vordergrund zu stellen.

#### **3.2.2.4. Perspektiven und Empfehlungen für eine sozialraumorientierte Schulentwicklung**

Eine umfangreichere Sozialraumorientierung ist in verschiedener Hinsicht mit neuen Herausforderungen verbunden und bedarf insbesondere aktiver praktischer Bemühungen. Vor dem Eintritt in eine Kooperation mit außerschulischen Partnern und anderen gesellschaftlichen Einrichtungen erscheint es sinnvoll, wenn die am Prozess der Schulöffnung beteiligten Akteure zunächst die bestehenden und vordefinierten Strukturen des sozialen Umfelds kritisch reflektieren würden. In einem nächsten Schritt könnten die schulischen Akteure dann in einem Dialog mit den VertreterInnen der gesellschaftlichen Institutionen die Chancen und Perspektiven für eine Zusammenarbeit erörtern. Im Rahmen dieses Dialogs kommt es vor allem darauf an, dass die institutionellen Vertreter von einer dauerhaften Beteiligung an der schulischen Bildungsarbeit überzeugt werden.

Das Anliegen einer gelingenden Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich zum Teil gegenwärtig, aber auch zukünftig in erschwerten Lebenssituationen bewähren müssen, wäre im Sinne einer sozialraumorientierten Schulentwicklung für Pädagogen mit konkreten Aufgabenfeldern für die curriculare und didaktisch-methodische Gestaltung der pädagogischen ‚Binnenverhältnisse‘ (vgl. Schröder 2007, 119) verbunden. Dabei kommt es nach Schröder (ebd.) darauf an, aus gesellschaftlichen Analysen immer auch praxisrelevante Schlussfolgerungen zu ziehen, „denn die vielfältigen Problemlagen in der schulischen Bewältigung sozialer und kultureller Pluralität müssen in erheblicher Weise reduziert werden, damit sie für praktisches Handeln überhaupt bearbeitbar werden“.

Sozialraumorientierte Schulentwicklung könnte insofern umfangreiche Bezüge zu interkulturellen Zusammenhängen herstellen, als dass sie den Versuch unternimmt, die Pluralisierung von Bildungsangeboten zu gewährleisten und eine Zusammenarbeit von schulischen Akteuren, SchulsozialarbeiterInnen, öffentlicher Verwaltung und Institutionen anzustreben. Diese wäre nach Schröder

(ebd.) am ehesten durch die Erstellung qualitativer Schulentwicklungspläne zu erreichen. Lokale Bedarfe und Problemlagen würden dann bei der Erstellung eines Schulentwicklungsplans umfassend mitberücksichtigt, sodass auch die Bedürfnisse und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Eltern sowie die Vorstellungen der verschiedenen Migrantenselbstorganisationen in einen Schulentwicklungsplan mit einfließen und diesen nachhaltig prägen können.

Diese Ausgangssituation wäre letztlich die Basis für die Erarbeitung konkreter handlungstheoretisch fundierter schulischer Curricula, in denen die jeweiligen Lebensgeschichten des gesellschaftlichen Umfelds thematisiert werden könnten. In den Schulen könnte zudem im Sinne eines sozialraumorientierten Konzepts die Diversifikation des pädagogischen Personals und die Einbindung von Laien konsequent verfolgt werden. Dies gilt in gleicher Weise für die Diversifikation von Lernorten, die Ausweitung der traditionellen Berufsvorbereitung und eine intensive Elternarbeit (Schröder 2007, 120f.). Dabei gehen die von Schröder diskutierten Praxisempfehlungen, beispielsweise die Anrechnung der Mitarbeit in sozialen Einrichtungen auf die Schulbesuchszeit, überwiegend von positiven Sozialisationseffekten aus. Denn „Zweck einer solchen Lockerung der Präsenzpflcht von Schülerinnen und Schülern ist es, ihnen den Zugang zu kulturellen und sozialen Feldern zu eröffnen, in die sie sich alleine nicht trauen würden, die ihnen unbekannt sind, die in ihrem künftigen Werdegang Hilfe und Unterstützung bieten können oder die vor früher Vereinsamung bewahren können“ (Schröder 2007, 120f.). Ferner wäre im Rahmen einer sozialraumorientierten Schulentwicklung die systematische Bezugnahme auf die sprachliche Heterogenität denkbar, denn Forschungsergebnisse belegen, dass die Schulprogrammentwicklung vor allem dann erfolgreich gestaltet werden kann, wenn sich Schulen am Leitbild der Mehrsprachigkeit orientieren und im Besonderen eine lokale Sprachpolitik umsetzen (vgl. Fürstenau et al. 2003).

Seit mehr als zwei Jahrzehnten existiert in Nordrhein-Westfalen das so genannte GÖS-Programm („Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“), das vor dem Hintergrund der zunehmend spezifischen individuellen und sozialräumlichen Förderbedarfe entwickelt wurde. Die Schule wird darin

als zentraler Bestandteil der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ausführlich thematisiert. Daher soll das Programm im weiteren Verlauf ausführlich analysiert werden.

### **3.2.3. Rahmenkonzept „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“**

Das Rahmenkonzept „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) (Verweis Kultusminister) wurde 1988 vom damaligen nordrhein-westfälischen Kultusminister Schwier vorgestellt. Es hat das wesentliche Ziel, Schulen zu einer Intensivierung pädagogischer Initiativen im Sinne einer umfassenden Gestaltung und Öffnung von Schule aufzufordern bzw. bereits bestehende Ansätze fortzuführen. Der Kultusminister hebt dabei die bisherigen Bemühungen von Schulen außerordentlich hervor: „Schulen aller Schulformen haben vielfältige Ansätze entwickelt, sich ihrem Umfeld gegenüber zu öffnen; außerschulische Einrichtungen, soziale Gruppen, Initiativen im Stadtteil oder in der Gemeinde und nicht zuletzt die Eltern werden zunehmend als Partner für Lehren und Lernen gesehen und in die Gestaltung des Schullebens einbezogen“ (Vorwort Kultusminister 1988).

Auch im Hinblick auf den Unterricht soll die Erweiterung um Realitätsbezüge einen entsprechenden Einfluss erhalten, beispielsweise durch die Umsetzung interkultureller Unterrichtskonzepte, da sich die schulische und außerschulische Lebenswelt der Schüler grundlegend verändert hat. Die Veränderungen der Lebenswelt resultieren aus Sicht des Kultusministers unter anderem aus der veränderten Bedeutung von Bildungsabschlüssen und Abschlusszeugnissen und deren unmittelbaren Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die Unterrichtsarbeit der einzelnen Schulen. Des Weiteren sei für die Schüler der Übergang zu einer beruflichen Tätigkeit nicht immer fließend und Lehrkräfte damit vor die Herausforderung gestellt, die Jugendlichen adäquat auf das Berufsleben vorzubereiten. Die Zunahme des Konsums von digitalen Kommunikationsmedien führe ebenso zu veränderten Bedingungen des Aufwachsens wie der Trend zu neuen Formen im familiären Zusammenleben und die durch Migration nun zum Teil multikulturell zusammengesetzten Stadtteile. Zudem ist die Reduzierung von Frei- und Spielflächen im Stadtteil mit der Anforderung verbunden, neue Formen der Freizeitgestaltung kennenzulernen:

„Das Spektrum der Aktivitäten ist riesengroß, nicht etwa, weil man alles ermöglichen will, sondern weil man nichts ausschließen möchte. Bei der Umsetzung ist die Administration äußerst behutsam am Werke. Das Modell ist mit der Hoffnung verknüpft, die geöffnete Schule würde pädagogisch reicher, und damit würde sich auch der Unterricht im Allgemeinen verbessern“ (Gruschka 1988, 10).

Diese pädagogischen Hoffnungen werden vor allem in den formulierten Leitideen des Kultusministers deutlich. Diese werden nun der Erörterung einzelner Handlungsfelder zum besseren Verständnis vorangestellt.

### **3.2.3.1. Pädagogische Leitideen**

Die Entwicklung pädagogischer Leitideen für das Konzept der Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule erfolgte vor dem Hintergrund und in Kenntnis reformpädagogischer Ansätze. Diese sollten jedoch keineswegs unreflektiert auf ein neues Konzept übertragen, sondern vielmehr auf die aktuelle lebensweltliche Entwicklung bezogen werden, da diese sich wesentlich von der ökonomischen, gesellschafts- und bildungspolitischen Realität zur Zeit der Reformpädagogik unterscheidet.

Das Rahmenkonzept geht vor allem von einer Kombination mehrerer reformpädagogischer Leitgedanken aus. So geht es um die Intensivierung und Erweiterung sozialer Beziehungen, die im Hinblick auf interkulturelles Lernen und die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von hoher Bedeutung sein können. Dabei ist das Lernprinzip des „selbstständigen Erschließens der Wirklichkeit“ mit der Anforderung der Informationssuche sowie einer anschließenden Verarbeitung und Reflexion durch die SchülerInnen verbunden und ist eine weitere Leitidee:

„Eigenes Untersuchen, Recherchieren, Erkunden und Erforschen im Rahmen der Schule fördern nicht nur die Motivation; sie leisten auch einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung sachgerechter Arbeitsverfahren und übertragungsfähiger Methoden, Wirklichkeit zu verarbeiten und zu strukturieren. Diese Fähigkeit, Wirklichkeit zu erschließen, ist neben sozialer Kompetenz die



zentrale Voraussetzung für eine sachgerechte Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen“ (Kultusminister 1988, 22f.).

Die Fokussierung auf „Produktorientiertes Arbeiten und Lernen“ soll bei den Schülern auf der einen Seite einen verantwortungsbewussten Umgang gegenüber den jeweiligen Gegenständen fördern. Auf der anderen Seite kann „Produktorientiertes Arbeiten“ Bewohner aus dem Stadtteil dazu ermutigen, der Schule ihre Mitarbeit anzubieten, sodass ihre speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten mit in die gemeinsame Arbeit einfließen und bei der Verbesserung der Arbeit mithelfen.

Durch die Zunahme außerschulischer Kontakte erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen ökonomischen, technischen und sozialen Fragestellungen besser erkennen zu können. Diese Leitidee der „Differenzierten Wahrnehmung und Aufarbeitung von unterschiedlichen Standpunkten“ ist aus interkultureller Perspektive überaus bedeutsam, weil die Schüler so einen vielfältigen Einblick in Lebensbereiche ihrer Mitschüler erhalten und damit das Verständnis und die Anerkennung der verschiedenen Kulturen gefördert werden kann. Als weitere Idee führt der Kultusminister im Rahmenkonzept die „Förderung der kreativen Gestaltungskräfte“ an:

„Wenn die Schule kulturelle, musische, künstlerische und sportliche Angebote ihres Umfeldes mit in die eigene Arbeit einbezieht, dann erhalten die Schülerinnen und Schüler vielfältige Impulse auch für eigenes kreatives Schaffen, wie z.B. selbst Theater zu spielen, Bilder zu malen, die Schülerzeitung kreativ zu gestalten oder auch die Umgestaltung der Schulräume in die eigene Hand zu nehmen. Auch hier können außerschulische Experten (...) produktive Anregungen, kompetente Kritik und helfende Beratung einbringen“ (Kultusminister 1988, 24).

Für die Lehrkräfte ist dabei zu bedenken, dass die Schule die Schülerinnen und Schüler auch zur aktiven und selbstständigen Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt anleiten muss und keine Beschränkung auf musisches-

bzw. künstlerisches Lernen auf der Agenda stehen soll, sondern ein ganzheitliches Lernen, das vor allem die diversen Lehr- und Lernperspektiven mit einbezieht.

Die abschließende pädagogische Leitidee „Förderung individueller Fähigkeiten und Interessen“ bedeutet nicht nur die kontinuierliche Entwicklung der Fähigkeiten von Schülern, sondern sieht die Aufgabe der Schule zudem darin, verstärkt auf die zahlreichen unterstützenden Möglichkeiten zurückzugreifen, die in der Kooperation mit den Eltern, Vereinen, Betrieben und weiteren gesellschaftlichen Akteuren liegen. Die verschiedenen Handlungsfelder werden nun zusammengefasst dargestellt.

### **3.2.3.2. Handlungsfelder des Rahmenkonzepts**

Die Öffnung von Schule wird begleitet von Initiativen und Aktivitäten an den Schulen, die zum Teil an unterschiedlichen Stellen ansetzen. Sie lässt sich nach Holtappels (2003, 168f.) durch vier Aspekte umschreiben, die auch im Hinblick auf eine zu entfaltende interkulturelle Perspektive für die weitere Systematisierung hilfreich sein können.

Die erste Ebene umschreibt die inhaltliche Öffnung der Schule. Dabei geht es um die Anreicherung und Veränderung der Unterrichtsinhalte durch die Thematisierung von gesellschaftlichen Schlüsselfragen sowie um die Probleme von Schülern in der Lebenswelt, wie beispielsweise aus interkultureller Perspektive das gelingende multikulturelle Zusammenleben in der Gesellschaft. Darüber hinaus beinhaltet die inhaltliche Öffnung auch gemeinwesenorientierte Lernanlässe. Hierdurch sollen die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler an Lebensweltbezug, Praxisrelevanz und Authentizität gewinnen können, also explizit die Vielfalt der Kulturen in der jeweiligen Stadt erfahrbar werden lassen.

Dieses erste Handlungsfeld „Unterricht“ zeichnet sich also durch eine Öffnung des Einzelunterrichts aus, welche in der Praxis die Kooperation verschiedener Unterrichtsfächer umfasst, mit der Zielsetzung, das Expertenwissen aus den jeweiligen Einzelfächern zusammenzuführen, so dass Unterrichtsgegen-

stände nunmehr unter unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet werden können. Die konkreten Bezüge der Unterrichtsinhalte zur Lebensrealität fördern dabei auch das sinnliche Begreifen, das mitunter die Lernbereitschaft und den Zugang zu Unterrichtsgegenständen steigern kann:

„Fragestellungen lassen sich konkreter und häufig in ihren Zusammenhängen anschaulicher aufgreifen und auch besser in ihrer Komplexität erarbeiten und analysieren. Dies lässt Lehrende und Lernende die Gegenstände anders sehen und fördert ein übergreifendes Verstehen“ (Kultusminister 1988, 17).

Die zweite konzeptionelle Ebene ist durch die methodische Öffnung gekennzeichnet. Im Vordergrund steht die Entwicklung projektartiger Lernarrangements. Diese sollen zum einen fachlich-didaktischer und zum anderen sozial-erzieherischer Art sein und ganzheitliche, fächerübergreifende sowie praktisch-eigentätige und handlungsorientierte Lernformen umfassen. Durch methodische Öffnung können umfangreiche Realitätsbezüge hergestellt und interessen-geleitete, aufgaben-, aber auch zielgruppenspezifische Orientierungen verfolgt werden. Als methodische Formen mit Bezugnahme zu einer interkulturellen Perspektive können unter anderem Ausstellungen, Aufführungen, Experimente, kritische Analysen und Gestaltungsprojekte in das Unterrichtsgeschehen integriert werden.

Auf der dritten Ebene geht es um die räumliche Öffnung. Diese betrifft die Erschließung und Nutzung außerschulischer Lernorte in der ökologischen und architektonischen Umwelt, der handwerklich-technischen und betrieblichen Arbeitswelt in politischen bzw. administrativen und sozio-kulturellen Institutionen und Begegnungsfeldern. Hier kann die Schule den Lernort wechseln und dorthin gehen, wo sich für die Schüler neue Erkenntnisgewinne ergeben können und das selbstgesteuerte Lernen gestärkt wird:

„Die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit „aus erster Hand“ fordert Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit ebenso wie Sachverstand, Fachwissen und Koordinationsfähigkeit. Die Ernsthaftigkeit der eigenen Arbeit wird dabei in diesem unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt deutlicher, als dies im Unterricht häufig

möglich ist. Beteiligen sich die Schülerinnen und Schüler aktiv an der Gestaltung ihres sozialen und natürlichen Umfeldes, so lernen sie, Verantwortung für ihre Arbeitsergebnisse und -verfahren zu übernehmen“ (Kultusminister 1988, 18).

Die Schule soll auf dieser Ebene nach Ansicht des Kultusministers die Identifikation der Akteure im Stadtteil mit dem schulischen Raum verbessern, aber auch die Möglichkeit zur Mitgestaltung und den persönlichen Umgang der Menschen miteinander fördern. Der schulische Lebensraum kann somit einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung leisten und zu neuen, vielfältigen Kontakten und sozialen Erfahrungen der Stadtteilm Bewohner führen.

Die vierte Ebene greift Aspekte der institutionellen und personellen Öffnung auf. Dabei ist das wesentliche Ziel die Kooperation mit anderen Institutionen, Initiativen und Vereinen auf der einen Seite und Personen, insbesondere mit den Eltern, Laien sowie Experten des Schulumfelds auf der anderen Seite. Von der Schule können auf diese Weise fachliche, pädagogische und organisatorische Ressourcen genutzt oder ihrerseits bereitgestellt werden. Für die Schule geht es allerdings nicht darum, Aufgaben, die außerhalb des schulischen Rahmens wahrgenommen und effektiver gestaltet werden, zu übernehmen und so zentrale Lebensbereiche zu „verschulen“, sondern um das Zusammenführen bisher nicht aufeinander abgestimmter Einzelaktivitäten. Die Begegnungen der verschiedenen Gruppen eröffnen den einzelnen Akteuren neue Perspektiven und können auch aus interkultureller Perspektive die Gestaltung des Schullebens im positiven Sinne durch die Integration in das Umfeld unterstützen.

### **3.2.3.3. Kritische Würdigung des Rahmenkonzepts**

Neben der Befürwortung des Konzeptes der Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule von Anhängern der Community Education und reformpädagogischen Ideen gibt es auch eine nicht geringe Anzahl an Kritikern. Während in der Anfangsphase vor allem bildungs-politisch konservative Einwände erhoben wurden, äußerten im Verlauf der 1990er Jahre auch diejenigen Kritik,

die dem Konzept zunächst positiv gegenüberstanden, weil sie eine Verwässerung des Konzeptes durch eine zu oberflächliche Praxis befürchteten (vgl. Holzbrecher 1998, 38). Dabei stellen sie in mehrfacher Hinsicht kritische Anfragen an das Gestaltungs- und Öffnungskonzept. So kritisiert etwa Offenbach (1991, 193ff.) die theoretische Bezugnahme des Kultusministers auf reformpädagogische Konzepte ohne diese weitergehend zu erläutern und zu begründen, warum diesen für das Konzept eine hohe Bedeutung zukommt:

„Kennzeichnend für den eher großzügigen Umgang mit dem historischen Argument sind allgemeine Formulierungen, wie ‚Grundsätze der Reformpädagogik‘, ‚Traditionen der Reformpädagogik‘ oder ‚reformorientierte Ansätze‘“ (ebd., 194). Dabei „bleibt völlig unklar und offen, auf welche reformpädagogischen Ansätze und Ideen sich das Rahmenkonzept bezieht“ (ebd.).

Andere Erziehungswissenschaftler verweisen auf kritische Stimmen zur praktischen Umsetzung des Konzeptes. So ist zum einen die Rede von einer Einschränkung des qualifizierten Fachunterrichts (vgl. Dobbelstein-Osthoff 1990, 43ff. Holzbrecher 1998, 38ff., Gruschka 1988, 5ff.). Holzbrecher (1998, 39) rekurriert in diesem Zusammenhang auf die zum Teil vertretene Auffassung, dass erfahrungsorientiertes Lernen mit Beliebigkeit verbunden sei, was wiederum die historisch gewachsene Funktion der Schule, Qualifikationen und Arbeitshaltungen lehrgangsmäßig zu vermitteln, konterkarieren würde.

Zum anderen ist die Rede von einer Begrenzung des Lernhorizonts der Schüler durch eine starke Fokussierung auf den Alltag und die unmittelbare Lebenswelt sowie von einer mangelnden Reduktion und Strukturierung der „Wirklichkeit als Lerngegenstand“ (Dobbelstein-Osthoff 1990, 43). Auch überfordere die Teilnahme an komplexen Prozessen und Konflikten im Stadtteil viele Schülerinnen und Schüler, und die jeweiligen Interessenschwerpunkte würden ausschließlich von der Schule selbst festgelegt, ohne jedoch durchgängig die Konsequenzen für die Akteure und Einrichtungen im Stadtteil zu berücksichtigen, das heißt es existiert quasi fortwährend eine Dominanz der schulischen Perspektive (ebd.).

Die Zunahme der Verschulung der außerschulischen Lebenswirklichkeit und ein drohendes Konkurrenzverhältnis zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen, wie z.B. Jugend- und Freizeiteinrichtungen, ist ebenfalls Gegenstand kontrovers geführter Debatten über das Konzept zur Gestaltung des Schullebens und die Öffnung von Schule, denn:

„eine Vermehrung sinnlicher Erlebnisse ist nicht die Lösung, sondern das Problem. Schule darf sich nicht der Alltagswahrnehmung der Jugendlichen anpassen, d.h. der Logik unserer Erlebnisgesellschaft, immer schneller, oberflächlicher und süchtiger Sinneswahrnehmungen zu assimilieren“ (Holzbrecher 1998, 39).

Für die Akteure ist der Prozess der Schulöffnung zudem mit einigen institutionellen Herausforderungen verbunden. Gruschka (1988, 8) konstatiert:

„Dennoch muss die Öffnung von Schule oft gegen erbitterten Widerstand durchgesetzt werden. Er regt sich in dem Maße, in dem mit Projekten die Stabilität des Normalcurriculums angetastet wird (...). Wer die lebensweltlich längst eingetretene >>Lernablenkung<< der Schüler in die Schule durch Projekte hineinzubringen versucht, löst bei den Lehrplan orientierten Kollegen nicht zu Unrecht die Befürchtung aus, daß damit die Bedeutung eines Faches und damit die Einflußmöglichkeit, die bisher der Lehrer auf den Schüler ausüben konnte, geschwächt werde.“

Auch Scheller-Krabusch (1995, 278) äußert die Befürchtung einer zunehmenden Überlastung der Lehrerschaft. Er fordert ein Nachdenken darüber, wie die Lehrerarbeitszeit an veränderte Rahmenbedingungen besser angepasst werden können:

„Wenn GÖS-Aktivitäten zur Regelaufgabe von Schulen in NRW werden sollen, ist die Planung, Koordination und Durchführung dieser Aktivitäten eine zusätzliche Arbeitsbelastung der damit befaßten Lehrerinnen und Lehrer, die mit den derzeitigen Kriterien der Erfassung und Bewertung von Lehrerarbeitszeit nicht oder nur sehr schlecht erfasst werden kann. So ist unter dieser Prämisse die

Frage neu zu beantworten, welche Tätigkeiten innerhalb der Schule eine Entlastung aus dem Stundendeputat der Schule rechtfertigen.“

Das vorliegende Konzept leistet allerdings trotz der vorgetragenen Kritiken einen wesentlichen Beitrag zur Schulentwicklung und kann vor allem lebensnahe und nachhaltige Lernsituationen ermöglichen. Es kann die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen über den Lebenslauf hinweg gelingend verläuft sowie zu einem konstanten gesellschaftlichen Engagement im Stadtteil motivieren.

Als quasi eines der größten Schulentwicklungsprojekte Deutschlands initiierte im Anschluss an das GÖS-Programm das Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen in einer Kooperation mit der Bertelsmann-Stiftung und 278 Projektschulen sowie 19 Modellregionen das Modell „Selbstständige Schule“. In dem 2008 abgeschlossenen Projekt ging es nicht nur darum, die Qualität der schulischen Arbeit und des Unterrichts zu verbessern, sondern auch um die Vernetzung von schulischen und außerschulischen Beiträgen zum Lernen im Rahmen eines Netzwerks, den so genannten „regionalen Bildungslandschaften“. Dieses Konzept der regionalen Bildungslandschaften soll nun vor dem Hintergrund einer zum Teil inhaltlichen Korrespondenz zum zuvor analysierten GÖS-Ansatz und der Zielsetzung, dass alle Kinder ihre Bildungsbiografie optimaler entfalten können, analysiert und auf mögliche neue Kriterien bezüglich der gelingenden Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hin überprüft werden.

### **3.2.4. Regionale Bildungslandschaften**

#### **3.2.4.1. Theoretische Anmerkungen zur Öffnung der Schulen im Rahmen regionaler Bildungslandschaften**

Die PISA-Studien der letzten Jahre haben ganz wesentlich dazu beigetragen, dass regionale Fragestellungen und Forschungsvorhaben von der Bildungsforschung wieder intensiver verfolgt werden. Dabei stehen auch kleinräumige Disparitäten im Fokus des Interesses, und „die nach wie vor bestehenden erheblichen sozialen Unterschiede der Bildungsbeteiligung und deren Verbindung mit dem steigenden Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrations-

hintergrund unterstützen diese Entwicklung. Die Wohnsegregation der Migranten war offensichtlich und deshalb wurde auch die Verbindung von sozialer und räumlicher Benachteiligung wieder beachtet“ (Weißhaupt 2010, 227).

Die regionalen Strukturen des Bildungswesens stehen also immer auch im Zusammenhang mit sozialen Einflussfaktoren, wie der Verteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den einzelnen Regionen, der Verteilung der einzelnen Schularten und der Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung. Verschiedene Studien konnten zum Teil belegen, dass in der Ausstattung mit Gymnasialplätzen zwischen bürgerlichen Gebieten und Arbeitergebieten große Unterschiede existieren (vgl. Hauf 2007, 299ff.), und „auch die Vielfalt und Qualität der Berufsbildungsangebote ist in Dienstleistungszentren mit einer gehobenen Sozialstruktur besser als in Industriestädten und peripheren ländlichen Regionen mit einem vergleichsweise hohen Arbeiteranteil“ (Weißhaupt 2010, 223).

Die Einbeziehung von lebensweltlichen Erfahrungswelten von Schülerinnen und Schülern in empirischen Studien über das Schulsystem ist nach Dalhaus (2011, 118) gleichwohl bisher noch nicht zufriedenstellend gelöst worden, unter anderem wegen einer mangelnden theoretischen Ausdifferenzierung der verwendeten Begrifflichkeiten, die als Analysekategorie im Zusammenhang mit der Klärung herkunftsspezifischer Ungleichheiten bedeutsam sind. Insbesondere in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besteht das Desiderat dahingehend, empirisch zu belegen, welchen Einfluss das Einbeziehen der Lebenswelt in den schulischen Kontext auf ihre Sozialisation nimmt. Auch aufgrund der als schwierig angesehenen inhaltlichen Differenzierung von Lebenswelt und Alltagswelt (vgl. Brake et al. 2010, 14f.) wird im Folgenden auf diesen Diskurs nicht weiter vertiefend Bezug genommen. Als Orientierung für die folgende Analyse soll daher lediglich eine allgemeine Definition von der Lebenswelt zugrunde gelegt werden, wonach „die Lebenswelt [...] der Inbegriff einer Wirklichkeit [ist, Anm. N.N.], die erlebt, erfahren und erlitten wird. Sie ist aber auch eine Wirklichkeit, die im Tun bewältigt wird, und die Wirklichkeit, in welcher – und an welcher – unser Tun scheitert“ (Schütz/ Luckmann 1994, 11).



Die aus der Verbindung von Schule und Lebenswelt resultierenden Sozialisationseffekte sind auch für die schulischen Akteure nicht immer vorhersehbar. Denn „Lebenswelt“ meint nicht Kulturraum im Sinne einer Zuschreibung zu ethnischen Gruppen und/ oder Nationen, sondern die individuell zutreffenden Erfahrungsräume und Gegenstände, in denen kulturelle Elemente zwar eine Rolle spielen, aber eben auf die Sozialisation von Individuen, die von sehr heterogenen Erfahrungen affiziert und geprägt werden, bezogen sind“ (Barkowski 2008, 34f.). Dies bedeutet, dass die schulischen Akteure bei ihren Bemühungen um die interkulturelle Öffnung nicht a priori von immer gleichen Sozialisationsbedingungen im regionalen Umfeld ausgehen können, sondern es intensiver Bemühungen bedarf, die verschiedenen ethischen, sozialen, kulturellen, aber auch ökonomischen Normen, Traditionen und Konventionen zu würdigen bzw. kritisch zu reflektieren.

Damit existierende regionale Disparitäten keinen ungünstigen Einfluss auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nehmen, erscheint es zunächst eine Aufgabe der Bildungspolitik zu sein, ein interkulturelles Schulkonzept zu implementieren, welches ihre Benachteiligung von vorneherein ausschließt. Dies kann durch die Öffnung zur Lebenswelt gelingen. Die flächendeckende Einrichtung von interkulturellen Schulen ist umso wichtiger, als die Bereitschaft von Eltern, weite Schulwege für ihre Kinder zu akzeptieren, sozialgruppenspezifisch unterschiedlich ausgeprägt ist. Clausen (2006) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass ohne ein gut erreichbares Angebot die Bildungsbereitschaft von bildungsbewussten Familien, ungünstige Schulwege für ihr Kind zu akzeptieren, nicht abnimmt. Gleichwohl würde bei unteren sozialen Gruppen die Bildungsbereitschaft deutlich sinken (vgl. Clausen 2006).

Bei der zu realisierenden Öffnung von Schule zur Lebenswelt gilt es dann, auf der allgemeinen Ebene zwischen der Erweiterung der schulischen Aktivitäten auf die umgebende Region, dem „Hinausgehen aus der Schule“, und der Zulassung von lebensweltlichen Elementen in der Schule, dem „Hereinholen der Lebenswelt“, zu unterscheiden. Beide Handlungsfelder, darauf wird schon im GÖS-Konzept hingewiesen, können allerdings nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden. Denn praktisches und handlungsorientiertes Lernen führt

zwangsläufig zu Erkundungen und der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren, „sei es, daß ‚Experten‘, Vertreter und Vertreterinnen außerschulischer Einrichtungen, Eltern oder direkt von einer Sache Betroffene in die Schule hineingeholt werden oder daß Schule den Lernort wechselt und selbst dorthin geht, wo für das schulische Lernen Interessantes geschieht“ (Kultusminister 1988, 18). In der Praxis sind regionale Bildungslandschaften vor allem im Rahmen von Pilotprojekten zu finden, die zumeist von den jeweiligen Landes- bzw. Bezirksregierungen initiiert werden.

#### **3.2.4.2. Regionale Bildungslandschaften im Rahmen des „Projekt Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen**

Mit dem Oberbegriff „Selbstständige Schule“ wird eines der größten Schulentwicklungsprojekte Deutschlands beschrieben, an dem sich 2002 bis 2008 insgesamt 278 Schulen sowie 19 von 54 Kommunen bzw. Regionen aus Nordrhein-Westfalen beteiligt haben. Das Projekt verfolgte das Ziel, die Lern- und Lebenschancen der Schüler durch eine qualitätsorientierte Selbststeuerung an Schulen sowie die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften zu verbessern.

Die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ der Bildungskommission des nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten hat bereits gegen Mitte der 1990er Jahre auf die Notwendigkeit einer Reform des Bildungswesens hingewiesen und diesem Zusammenhang erstmals die Entstehung von regionalen Bildungslandschaften thematisiert. Darin empfiehlt die Kommission den einzelnen Kommunen und Regionen mehr Verantwortung für die Schulen vor Ort zu übertragen. Die Schule müsse zudem mehr als eine Angelegenheit der örtlichen Gemeinschaft wahrgenommen und gestaltet werden (Kommission Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft 1995, 173).

Die Schulträger sollen zunächst einmal eine an die regionalen Bedingungen anknüpfende Schullandschaft gestalten und hierbei jede Schule in ihrer Entwicklung wirksam unterstützen. Die Kommission empfiehlt zudem den Aufbau von regionalen Bildungslandschaften, in denen fortan die einzelnen Regionen eine Infrastruktur von miteinander vernetzten Bildungsangeboten entwickeln.

Das Projekt „Selbstständige Schule“ basiert in weiten Teilen auf diesen Empfehlungen und ermöglicht es den Schulen, einen inhaltlichen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf den Aufbau der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren in der Region zu legen. Diese Vernetzung ist ein wesentlicher Grundgedanke der so genannten „Regionalen Bildungslandschaft“. Durch die Wahl des Projekttitels „Selbstständige Schule“ geraten die „Regionalen Bildungslandschaften“ als Teil des Projekts gleichwohl häufig aus dem Fokus der Betrachtung. Dabei ist die Unterstützung durch regionale Akteure im Projekt auch ein wesentlicher Aspekt für die weitere interkulturelle Schulentwicklung:

„Schulen sind keine einsamen Inseln! Sie brauchen die Unterstützung vor Ort. Und damit Autonomie nicht kontraproduktiv wird, ist eine regionale Koordination nötig – beispielsweise in Bezug auf die unterschiedlichen Profile einzelner Schulen oder auf den Übergang zwischen Schulstufen, der für die Bildungsbiografien der Kinder und Jugendlichen besonders bedeutsam ist“ (Meffert 2004, 19).

Gemeinsam ist beiden Projektaspekten schließlich das übergeordnete Ziel einer Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit im Interesse der Kinder und Jugendlichen in der Region (vgl. Lohre/ Kober 2004, 23). Hiervon können auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund profitieren, und zwar insofern, als durch ein komprimiertes Bildungsangebot der Schule entsprechende Förderinstrumente gebündelt werden und das meist beziehungslose Nebeneinander von Schule und außerschulischer Jugendbildungsarbeit entfällt. Darüber hinaus bedarf es im Sinne erfolgreicher Bildungsbiografien einer intensiven Kooperation und Abstimmung mit anderen Bildungsakteuren, wie zum Beispiel von Schulen, Elternhäusern, Kindergärten, Jugendhilfeeinrichtungen Betrieben und weiteren außerschulischen Bildungseinrichtungen (vgl. Lohre/ Kober 2004, 23).

Von diesen regionalen Bildungsakteuren sei die Schule eine der bedeutsamsten Institutionen, da durch die gesetzliche Schulpflicht nur dort die Erreichbarkeit aller Kinder und Jugendliche der Region gewährleistet ist. Aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen geht es nach Lohre und Kober (ebd.) bei den

Reformbemühungen im Bildungssektor allerdings vor allem um ihre jeweiligen Lehr- und Lernprozesse und weniger um die Schule als Institution.

Auf der anderen Seite bezieht sich das Projekt auch auf das Interesse der Region an erfolgreichen Bildungsbiografien und der gelingenden Integration aller Kinder in die örtliche Gemeinschaft. Dieses wird in mehrfacher Hinsicht begründet:

„Das gilt nicht nur wegen der für die Region teuren sozialen Folgekosten defizitärer Integration, sei es im Blick auf den Arbeitsmarkt, sei es im Blick auf das konfliktfreie Zusammenleben vor Ort. Angesichts des demographischen Wandels kommt es für die Region darauf an, die Bildungspotenziale aller ihrer Kinder und Jugendlichen zu entfalten. Denn qualifizierte Arbeitskräfte sind in dem verschärften wirtschaftlichen Wettbewerb ein entscheidender Standortvorteil für die wirtschaftliche Attraktivität einer Region“ (ebd., 24f.).

Die qualitätsorientierte Selbststeuerung von Schulen und die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften sind zudem noch einmal auf eine der Hauptaufgaben der Schule bezogen, den Unterricht und seine Verbesserung. An dieser Stelle soll die Thematik aber nicht vertiefend erörtert werden (vgl. hierzu Pfeiffer 2008, 5f.).

### **3.3. Zusammenfassung**

In den vorherigen Abschnitten wurde aufgezeigt, dass die theoretische Grundlage für die interkulturelle Schulöffnung nicht ausschließlich in einem einzigen historischen pädagogischen Konzept zu finden ist. Vielmehr stützt sich das theoretische Fundament auf eine Vielzahl von historischen Ansätzen und Ideen. Diese stimmen zwar zum Teil inhaltlich mit einander überein, mitunter enthalten aber auch einige neuere Ansätze konzeptionelle Ideen, die in dem Diskurs über die interkulturelle Öffnung von Schule bis dato unberücksichtigt blieben.

Die historische Grundlage für die interkulturelle Öffnung von Schule stammt vor allem aus den Community-Education-Ansätzen. In der deutschsprachigen Literatur wird „Community Education“ relativ häufig als eine bestimmte Form

der „Gemeinwesenarbeit“ beschrieben (vgl. Krüger Potratz 1985, 22), wobei eine allgemeine Definition von Community Education schwierig ist und in erziehungswissenschaftlichen Diskursen immer wieder von „Definitionsproblemen“ die Rede ist (vgl. Buhren 1994). Vor diesem Hintergrund erfolgte die Darstellung von verschiedenen Positionen und Ansätzen, die sich zwar zum Teil deutlich voneinander unterscheiden, denen jedoch auch einige gleiche Zielvorstellungen inhärent sind. Sowohl radikale als auch reformorientierte Positionen thematisieren als ein wesentliches Ziel die Verbesserung der individuellen Lebens- und Bildungschancen und deuten Community Education vor allem als einen kollektiven Prozess. Die interkulturelle Öffnung der Schule kann hier nach ohne eine umfassende Berücksichtigung der Beziehung zwischen Schule und gesellschaftlichem Umfeld nicht gelingen.

Im Jahre 1988 veröffentlichte der Kultusminister des deutschen Bundeslandes Nordrhein-Westfalen ein Rahmenkonzept zur „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) (vgl. Kultusminister 1988). Darin spiegelten sich sowohl pädagogische Forderungen aus Community-Education-Ansätzen als auch Ideen aus reformpädagogischen Konzepten wider. Interkulturelle Schulöffnung wurde damit ein essentieller Bestandteil der offiziellen Bildungspolitik. Das Programm soll den Schülern unter anderem ermöglichen, die außerschulische Lebenswelt besser zu erschließen und als weiteres Lern- und Arbeitsfeld, welches den traditionellen Fachunterricht ergänzt, besser kennenzulernen. Die Schule ist demnach zwar eine Einrichtung der Gesellschaft und zentrale Sozialisationsinstanz, die bestimmte Vorgaben für Lehrpläne und Unterrichtsformen erhält und diese umsetzen muss, allerdings macht das Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen darauf aufmerksam, dass Schulen durch ihre Aktivitäten in der näheren Umgebung durchaus auch selbst die Gesellschaft mit prägen und gegebenenfalls verändern können. Der Staatssekretär im Ministerium resümiert:

„Zum zweiten sorgt die Öffnung von Schule dafür, dass Schulen in Zusammenarbeit mit nicht-schulischen Institutionen und auch vielen Personen, die außerhalb der Schule Lernenswertes anbieten, neue Dimensionen ihrer täglichen Arbeit erschließen. (...). Gleichzeitig hat Schule die Chance, selbst Vorbildliches für das Leben zu leisten, als Ort umweltgerechten Verhaltens, als

Ort interkultureller Verständigung oder als Ort demokratischer Teilhabe an der Gemeindeentwicklung“ (Landesinstitut 1998, 6).

Hiermit wird also deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die Entwicklung und Innovation von interkulturellen Bildungskonzepten sich letztlich nie von gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen abschotten darf. Bei der interkulturellen Schulöffnung geht es in diesem Sinne um die Anerkennung von ethnischer, kultureller sowie sprachlicher Vielfalt als Ausdruck der gesellschaftlichen Realität. Dies schließt allerdings nicht die Berücksichtigung spezifischer Bedarfe oder kultureller Interessen von einzelnen Schülerinnen und Schülern aus, sofern diese im Einklang mit den jeweiligen gesetzlichen Vorgaben stehen.

Durch die Berücksichtigung spezifischer Interessenlagen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund versuchen ebenfalls so genannte „Sozialraumorientierte Bildungskonzepte“ eine chancengleiche Partizipation aller Schüler zu gewährleisten. Sozialraumorientierte Schulentwicklung ist stets bestrebt, umfangreiche Bezüge zu interkulturellen Zusammenhängen herzustellen. Dies soll vor allem durch die Pluralisierung von Bildungsangeboten und eine intensive Zusammenarbeit von schulischen Akteuren, Schulsozialarbeitern, öffentlicher Verwaltung und Institutionen gewährleistet werden.

Der Aufbau von regionalen Bildungslandschaften ist ebenso im Projekt „Selbstständige Schule“ ein zentrales Mittel, die Qualität von Schule und insbesondere des dort stattfindenden Unterrichts zu verbessern. Aus sozialisationstheoretischer Perspektive ist hier nochmals auf das Interesse der teilnehmenden Regionen an erfolgreichen Bildungsbiografien und der gelingenden Integration aller Kinder in die örtliche Gemeinschaft zu verweisen.

#### **4. Erfolgskriterien für interkulturelle Schulöffnung im Überblick**

Aus den zuvor analysierten bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen sollen nun jene Erfolgskriterien extrahiert und analysiert werden, die interkulturelle Bezüge aufweisen bzw. herstellen lassen und somit zu einer erfolgreichen Öffnung von Schule mit beitragen können. Anhand dieser soll dann in den späteren Kapiteln acht und neun unter Einbezug von praktischen und theoretischen Beispielen die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im kanadischen und bundesdeutschen Kontext überprüft werden. Insbesondere der Begriff des „Erfolgsfaktors“ ist in den einzelnen Wissenschaften allerdings nicht immer einheitlich definiert. Insbesondere in den Wirtschaftswissenschaften gibt es weitere Synonyme, wie beispielsweise „Schlüsselfaktoren“, „kritische Erfolgsfaktoren“, „kritische Faktoren“, „strategische Erfolgspositionen“ sowie „Erfolgskomponenten.“

Die in diesem Kapitel erörterten Erfolgskriterien werden durch erziehungswissenschaftliche Evaluationen gestützt. Zudem wird auch auf Ausführungen und Konkretisierungen der jeweiligen Landes- und Provinzregierungen in Schulgesetzen Bezug genommen. Diese thematisieren einige der ausgewählten Erfolgsfaktoren sehr ausführlich und wurden im Auftrag der Schulministerien zum Teil bereits von ErziehungswissenschaftlerInnen evaluiert. Die entsprechenden Erkenntnisse über die Kriterien für gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spiegeln sich insbesondere in Handreichungen der nationalen Schulministerien wider und sollen daher mit in die Analyse einbezogen werden.

##### **4.1. Elternarbeit**

Der Bereich der Elternarbeit ist ein zentrales Charakteristikum von Community Education-Ansätzen (vgl. Glumpler 1988; Hofmann et al. 1993; Hopf 1992; Klement 1990; Krüger-Potratz 1985; Reinhardt 1992; Zimmer/ Niggemeyer 1986). Einige (in-)direkte Bezüge lassen sich auch im Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (vgl. Holtappels 2003; Kultusminister 1988; Reinhardt 1992) und in sozialraumorientierten Bildungsansätzen (vgl. Hofmann et al. 1993; Schröder 2007) finden. In diesem Zusammenhang wird unter anderem die Auffassung

vertreten, dass der Besuch von Schulen, die sich direkt an die Eltern der Schüler wenden, positiv auf die kindliche Entwicklung auswirkt (vgl. Holtappels 2003; Zimmer/ Niggemeyer 1986). Durch den Einbezug der jeweiligen Lebenswelt des Kindes und die Orientierung an seinen Bedürfnissen und Interessen folge schließlich auch für den gesamten Bildungsprozess in der Schule ein Gewinn an Lebensweltbezug und subjektiver Relevanz (vgl. Holtappels 2003, 117). Zudem wird die Zusammenarbeit der schulischen Akteure mit den Eltern auf den jeweiligen nationalen Ebenen von gesetzlichen Vorgaben der (Bundes)-Regierungen gestützt. Hinzu kommen die gesetzlichen Regelungen und Konkretisierungen einzelner Provinzen und Bundesländer in Staaten, die das politische Prinzip des Föderalismus pflegen. So heißt es im Schulgesetz des deutschen Bundeslandes Nordrhein-Westfalen:

„Schule und Eltern wirken bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen“ (§2, Abs. 3 Schulgesetz NRW).

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit ist als Aufgabe des Gesetzgebers im Schulalltag vor Ort durch entsprechende Konzepte umzusetzen. Dabei besteht ein wesentliches Ziel der Elternarbeit darin, dass Eltern, Lehrkräfte sowie mitunter SchulsozialarbeiterInnen die Fragen und Probleme, die den Erziehungs- und Sozialisationsprozess der Kinder betreffen, gemeinsam lösen. Des Weiteren ist es Absicht der Elternarbeit, die Eltern für die Arbeit der schulischen Akteure zu interessieren und sie hieran zu beteiligen (vgl. Ritter 2008, 77ff.). Die gemeinsame (Bildungs-)Arbeit in der Schule kann dann auch den Eltern zu neuen Erkenntnissen in Bezug auf die Entwicklung ihrer Kinder verhelfen. Im Übrigen sind die vielfältigen Beteiligungsmöglichkeiten im Schulalltag auch für neu zugewanderte Eltern eine erste Möglichkeit, in einen (interkulturellen) Dialog mit den anderen Eltern einzutreten und die schulische Sozialisation ihrer Kinder aktiv mit zu begleiten. In diesem Kontext gilt es allerdings zu beachten, dass nicht immer die entsprechenden sprachlichen Voraussetzungen hierfür vorliegen. Neu zugewanderte Eltern müssten daher je nach Vorkenntnissen zunächst einmal einführende Angebote zum Erwerb der relevanten Sprachkenntnisse belegen. Diese sind letztlich auch Basis für gesellschaftliche Teilhabe und Zugang zu Bildung.



Vor der konkreten Umsetzung müssen allerdings aus interkultureller Perspektive in den schulischen Gremien generalisierende Annahmen und Vorurteile, dass etwa eine nicht erfolgreiche Elternarbeit durch fehlende Bereitschaft oder unzureichende Motivation bedingt sei, kritisch reflektiert werden. Die Präsentation empirischer Untersuchungsergebnisse kann dann beispielsweise zu einer Widerlegung solcher Thesen genutzt werden.

Bereits seit einigen Jahrzehnten ist bekannt, dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen stark vom Elternhaus abhängt (vgl. Vodafone-Stiftung 2013, 3). In aktuellen Schulqualitätsstudien (vgl. z.B. Bender-Syzmanski 2005, Gomolla 2008) wurde zudem nachgewiesen, dass ein wesentliches Merkmal erfolgreicher Schulen das Engagement der Eltern in schulischen Zusammenhängen für die Schullaufbahn ihrer Kinder ist. Unabhängig von der Schulart und der Schichtzugehörigkeit der Eltern erzielen Schulen, die einen Schwerpunkt auf die enge Zusammenarbeit mit den Eltern legen, stärkere Leistungszuwächse (Gomolla 2008). Dabei profitieren von der regelmäßigen und konstruktiven Zusammenarbeit von Schule und Familie nicht nur die Schülerinnen und Schüler, indem sie bessere Leistungen erzielen, sondern ebenfalls die Eltern (vgl. Vodafone-Stiftung 2013, 3). Sie können sich nämlich fortan mehr mit den Anliegen der jeweiligen Schule identifizieren.

In Bezug auf Eltern mit Migrationshintergrund wird häufig nicht gesehen, dass auch diese entsprechende Ressourcen für eine erfolgreiche Entwicklung in der Schule zur Verfügung stellen können und zum Beispiel das mehrsprachige Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflussen können (vgl. Gogolin 2005). In empirischen Studien wurde zudem hinlänglich nachgewiesen, dass Eltern bereits durch das alltägliche Zusammenleben wichtige Ressourcen für eine positive schulische Entwicklung zur Verfügung stellen (vgl. Bauer/ Bittlingmayer 2005, 263ff.). Auch Eltern mit Migrationshintergrund aus wirtschaftlich schwachen und bildungsfernen Milieus haben generell ein großes Interesse an der Schulkarriere ihrer Kinder, allerdings sind ihre Unterstützungsmöglichkeiten oftmals sehr begrenzt und bleiben auf Ermahnungen und Geschenke bei guten Noten beschränkt (vgl. Boos-Nünning 2008, 5). Prekäre

Lebenslagen von einigen Familien dürfen also nicht per se als Ausschlusskriterium für den Beginn einer (interkulturellen) Elternarbeit herangezogen werden:

„In sozialen Brennpunkten ist Elternarbeit (...) durchaus Erfolg versprechend, denn der frühzeitige Kontakt der Lehrer zu den Eltern verbessert deutlich die späteren Bildungschancen der Kinder. (...). Gute Brennpunktschulen zeigen, dass der Weg zu diesen Eltern weniger über die Sozialämter als über die Kinder selbst führt. Denn wird die Schule für die Kinder zum erweiterten Zuhause, macht sie dort das Erlebte und Erlernte stolz, dann wollen sie ihre Eltern daran teilhaben lassen: an der neuen Theatergruppe, dem selbst gestalteten Spielplatz, am Lernerfolg“ (Dräger 2011, 144f.).

Negativen (Vor-) Erfahrungen der zugewanderten Eltern mit gesellschaftlichen Institutionen versuchten beispielsweise die so genannten „Multicultural Community Schools“ in Großbritannien insofern entgegen zu arbeiten, als sie sich ohne jegliche Vorbehalte und Vorurteile auf die kulturelle Heterogenität ihres Einzugsbereichs einließen (vgl. Glumpler 1988, 36). Thematische Schwerpunkte des Bildungsangebots legte die interkulturell ausgerichtete Schule erst nach gemeinsamen Dialogen von Lehrkollegium, Schulleitung und Elternvertretern fest, das heißt, die Eltern konnten ihre Bedürfnisse in hohem Umfang selbst mitbestimmen und das Angebotsprofil der Schule maßgeblich prägen. Glumpler (1988, 38) rekurriert in Bezug auf die elterlichen Aktivitäten in diesen multikulturellen Community Schools auf unterschiedliche Arbeitsebenen. Auf der ersten Ebene steht die umfangreichere Nutzung bereits existierender Beratungs- und Gesprächsangebote der Schule, wozu auch die zusätzliche Bereitstellung von Aufenthaltsräumen (parents' rooms) für informelle Gespräche mit Lehrkräften und SozialarbeiterInnen zählt. In einem nächsten Schritt ist das Angebot an dem Lern- und Informationsinteresse der Eltern auszurichten, etwa durch Muttersprachförderung in den Immigrantensprachen durch Lehrkräfte der ethnischen Minoritäten. Zudem könnten Angebote in Neigungsgruppen eingeführt werden, die sich nicht nur an den Bedürfnissen der Eltern orientieren, sondern überdies ihre Kindern mit in die Arbeit einbeziehen, zum Beispiel in Kochclubs oder Musikgruppen und Bands.

Die gelingende Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch diese Form der aktiven Elternarbeit konnte allerdings nicht immer zufriedenstellend realisiert werden. So stellte beispielsweise die mangelnde Akzeptanz von einigen Angehörigen der ethnischen Minderheiten die schulischen Akteure vor immer neue Herausforderungen:

„Besonders muslimische Eltern geraten zunehmend in Konflikt mit dem säkularisierten koedukativen westlichen Schulsystem ... Muslimische Eltern stellen die materialistische Basis englischer Erziehung, die schulische Erziehung von Mädchen, die Dominanz christlicher Erziehungseinflüsse ... in Frage“ (Tomlinson 1984, 147, zit. nach Glumpler 1988, 38).

Insbesondere die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist in interkulturell ausgerichteten Schulen auf ein viel breiteres Fundament gestellt, wenn lokal vorhandene Ressourcen nun in den Schulen gebündelt und die bislang fragmentierten Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, beispielsweise die ausschließliche Kontaktierung der Eltern in krisenhaften Situationen, durch eine konstante Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus abgelöst werden. Dabei sind durch die schulischen Akteure vor allem die multikulturellen Strukturen der Stadtteile zu berücksichtigen:

„Die Elternschaft repräsentiert ebenfalls kein kollektives Milieu mehr, auf das sich ein schulischer Erziehungswille stützen könnte. Vielleicht ist ein Rest davon noch im kulturellen Umkreis privater konfessioneller Schulen zu finden. Aber sonst stehen die Eltern der Schule im Allgemeinen einzeln gegenüber“ (Gisecke 1998, 89).

Die von Gisecke angesprochene Problematik könnte allerdings in Bezug auf Eltern mit Migrationshintergrund dadurch gelöst werden, dass zusätzlich Migrantenselbstorganisationen mit in die Bildungsarbeit einbezogen werden. Sie könnten als Vermittler zwischen Schule und Elternhaus agieren, um die Annahme, der Schule einzeln gegenüberzustehen, zu widerlegen und eine regelmäßige Kontaktierung und Anwesenheit in schulischen Zusammenhängen zu gewährleisten.

Wenn Schulen im Rahmen ihrer Öffnung zum gesellschaftlichen Umfeld also die Zusammenarbeit mit den Eltern mit Migrationshintergrund intensivieren, dann müssen Angebote entwickelt werden, die sowohl individuell angemessen als auch kreativ gestaltet werden. Die Möglichkeiten der Eltern, sich am Schulleben ihrer Kinder zu beteiligen, sind äußerst vielfältig. Viele Schulen streben zunächst niederschwellige Angebote der Kontaktaufnahme an, beispielsweise durch ein Elterncafé oder einen Elterntreffpunkt. Des Weiteren gibt es in vielen Schulen umfassende Sprachförderangebote sowie eine Beteiligung an Projekten, gemeinsamen Freizeitausflügen und der Einrichtung von Gesprächskreisen, welche in die jeweilige Landeskunde einführen (vgl. Zenk 2011,75).

Eine Befragung von Frankfurter Schulleitern (vgl. Bender-Szymanski 2005) belegt, dass vor allem die Kooperation zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund bislang überwiegend in konventionellen Bereichen, wie der Mitwirkung als Elternvertreter und bei der Gestaltung und Durchführung von Schul-, Sport- und Klassenfesten stattfindet. Bei innovativen Konzepten, die eine Mitwirkung bei Unterrichtsprojekten oder Projekttagen vorsehen, gibt es bereits eine Beteiligungsquote von 40%, allerdings fällt diese bei der Durchführung von Arbeitsgemeinschaften mit 6% deutlich geringer aus.

Des Weiteren kommt es für die Lehrkräfte darauf an, mit den Eltern Perspektivenwechsel einzuüben und die Notwendigkeit der Selbstreflexion der Erwachsenen im Umgang mit Kindern hervorzuheben. Beide Aspekte sind für die interkulturelle Elternarbeit von zentraler Bedeutung. Auch Glumpler (1988, 38) macht mit Verweis auf englische Community Schools darauf aufmerksam. Vorliegenden Defiziten im Sozialisationsprozess lasse sich ferner am besten durch eine dauerhafte Zusammenarbeit begegnen:

„Die intensive Elternarbeit von Nachbarschaftsschulen fördert die Entwicklung demokratischer Kommunikationsstrukturen zwischen der Schule, die überwiegend die weiße englische Majoritätskultur präsentiert, und Eltern, die ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheiten angehören. Kulturspezifische Differenzen zwischen häuslichen und schulischen Erziehungsvorstellungen können auf dieser Ebene zumindest offengelegt, die Diagnose von Erziehungsschwierigkeiten und Lernstörungen erleichtert werden“.

Im Rahmen einer interkulturell ausgerichteten Bildung ist demnach auch für die Eltern der Schülerinnen und Schüler ein erweitertes Handlungsrepertoire unerlässlich, um auf Veränderungsprozesse in der multikulturellen Gesellschaft im Sinne ihrer Kinder adäquat reagieren zu können. Nach Hurrelmann setzt die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen immer einen lebenslang anhaltenden dynamischen „Prozess der Verarbeitung der inneren Realität von körperlichen und psychischen Impulsen und der äußeren Realität von sozialen und physikalischen Umweltimpulsen“ (vgl. Hurrelmann 2006, 28) voraus. Dabei bezieht Hurrelmann sich nicht nur auf die familialen Sozialisationskontexte, die hierfür Sorge zu tragen haben, sondern gleichsam auf die Sozialisationsinstanzen Schule und Kindergarten (ebd., 30). Daneben hat mittlerweile auch der Einfluss formeller und informeller sozialer Organisationen in Freizeit- und Wohnwelt auf die Persönlichkeitsentwicklung zugenommen. Durch das Engagement in der Schule können Eltern mit Migrationshintergrund den Lebensraum ihrer Kinder aktiv mitgestalten und sich persönlich für dessen Angemessenheit einsetzen. In einigen Community-Education-Ansätzen sind gleichwohl nicht nur die verschiedenen Formen der Elternarbeit ein zentrales Kriterium für das Gelingen von Community Education, sondern auch eine adäquate Eltern- bzw. Erwachsenenbildung (vgl. Glumpler 1988, Hornberg 1989).

#### **4.2. Elternbildung**

Gegen Ende der 1970er Jahre entwickelten die Vertreter der Community Education eine neue Sichtweise in Bezug auf die Einbindung der Gemeindemitglieder in den Bildungsprozess. Insbesondere geriet hier die Rolle der Eltern im Sozialisationsprozess in den Fokus des Interesses der Wissenschaftler (Hornberg 1989, 16f.):

„Der ‚richtigen‘ Erziehung der Kinder basierend auf der maßgeblichen elterlichen Hilfe wurde nun Vorrang eingeräumt; hatten VertreterInnen dieses Ansatzes anfangs von ArbeitgeberInnen die bezahlte Freistellung vom Arbeitsplatz einmal wöchentlich für Fortbildungsmaßnahmen gefordert, so konnte dieses Ziel nur selten realisiert werden. In der Praxis besuchten größtenteils die nichterwerbstätigen Mütter der weißen Mittelschicht die Kurse“.

Diese und andere in Großbritannien eingerichteten Kurse für Eltern haben es oft nur teilweise geschafft, Einwanderer zu einem Besuch zu motivieren. In der Stadt Sidney Stringers wurde beispielsweise der Versuch unternommen, speziell Kurse aus dem Freizeitbereich anzubieten und dadurch die Teilnehmerquote dieser Zielgruppe zu erhöhen. Hornberg (1989, 17f.) verweist in diesem Zusammenhang allerdings auf die unterschiedliche Resonanz auf Kurse des Freizeitbereichs. So nahmen im Jahr 1988 an einem über ein Jahr lang täglich angebotenen Maurerkurs nur vereinzelt Einwanderer teil. Diese geringe Teilnahme war nach Hornberg aber nicht immer der Fall, denn noch in den 1970er Jahren galten das Community Education College in Sidney Stringers und die dort angebotenen Aktivitäten für Einwanderer als wichtige Anlaufstelle.

Die Elternbildung zielt im Sinne von Community Education also vor allem auf eine zusätzliche Unterstützung der Eltern durch Bildungsangebote. Diese streben unter anderem die Weitergabe von Informationen zum Erziehungs- und Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen an und ermöglichen so eine adäquate Wahrnehmung der Erziehungsaufgaben. Die Bildungsarbeit der Lehrkräfte folgt dabei meist der Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung. Der in Zusammenhang mit Elternbildung im Rahmen der Öffnung von Schule oft angeführte Erwerb von „interkulturellen Handlungskompetenzen“ kann sowohl für Eltern mit als auch ohne Migrationshintergrund eine Bereicherung darstellen.

Nach dem Grundgedanken einiger Community Education-Ansätze (vgl. z.B. Zimmer, Niggemeyer 1986) können diese interkulturellen Kompetenzen in speziell eingerichteten Kursen in den Räumlichkeiten der Schule sowohl während der regulären Unterrichtszeit als auch am Nachmittag und Abend erworben werden. Für entsprechende schulische Angebote ist es von Bedeutung, dass die Kursleiter vorab klären, wie hoch die Bereitschaft zur Teilnahme an einem bestimmten Angebot tatsächlich ist. Die Kursleiter müssen ferner berücksichtigen, ob sich bildungsnahe oder bildungsferne Eltern, Alleinerziehende, berufstätige Eltern, sozial benachteiligte Eltern oder Eltern mit Migrationshintergrund anmelden, um das Angebot bestmöglich auf die jeweiligen Interessenlagen abstimmen zu können. Die Angebote der Elternbildung können dann an den Stärken, Kompetenzen und Ressourcen der Eltern ausgerichtet

werden. Des Weiteren können sich die gewählten Inhalte an den Lebensphasen der Kinder und deren Lebensrealität orientieren und so die Vielfalt der Kulturen, Lebensformen und Lebensstile widerspiegeln, denn:

„Elternbildung vermittelt frühzeitig und präventiv Wissen und unterstützt die Entwicklung von Handlungskompetenzen, die für die Förderung der Kinder, das Zusammenleben in den Familien und im Kontakt mit dem sozialen Umfeld von Bedeutung sind. Sie berücksichtigt die gesellschaftlichen und strukturellen Veränderungen und ihre Auswirkungen auf Familien“ (Stadt Essen 2005, 10).

Im Bereich der Bildungsarbeit mit Eltern wurden zwar bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Ansätze entwickelt, deren Prinzipien und Zielsetzungen mit denen der Community Education korrespondierten und die auch die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit in ihre Arbeit einbeziehen wollten (vgl. Lovett et al. 1983). Die diversen Träger agierten allerdings weitgehend unabhängig von öffentlichen Bildungseinrichtungen und entwickelten eigenständige Formen und Arbeitsweisen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Lebensweltliche Bezüge bildeten den Ausgangspunkt für bestimmte inhaltliche Orientierungen, wie etwa die Aufnahme von Problemen und Fragestellungen aus dem lokalen Umfeld. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen und Erlebnisse der heterogen zusammengesetzten Teilnehmerkreise musste die Lehrkraft bei der Unterrichtsvorbereitung hier zunächst allerdings sorgfältig die entsprechenden methodischen und didaktischen Strategien bestimmen. Lovett et al. (1983) kritisieren mit Blick auf die Entwicklungen der 1970er Jahre in Großbritannien, dass ein Ausbau von Bildungsangeboten für die Gemeindemitglieder gleichwohl nur bedingt gesellschaftliche Veränderungen bewirkte, denn trotz der Teilnehmerwerbung in unterprivilegierten Schichten seien Armut und soziale Ungleichheit weitgehend unverändert geblieben. Dementsprechend blieben in den meisten Fällen auch positive Sozialisationseffekte aus. Vielmehr sei also, so die Forderung Lovetts, eine umfangreichere Bildungsstrategie notwendig. Dieser Unterprivilegierung kann nach seiner Ansicht durch vier verschiedene Community-Education-Strategien begegnet werden, die nachfolgend vor allem deswegen skizziert werden, weil sie Hinweise darauf geben, wie auch Menschen mit Migrationshintergrund im Rahmen der Öffnung von

Schule aktiv das gesellschaftliche Zusammenleben mit gestalten und hiervon im weiteren Lebensverlauf profitieren können.

#### **4.2.1. Community Organisation**

Das erste Modell kombiniert Aspekte von „community organisation“ und „community work“ und strebt durch eine Verbindung mit den Institutionen der Erwachsenenbildung eine umfassende Berücksichtigung der lokalen Interessen und Bedürfnisse der Bewohner an:

„This community education model is, in fact, an extension of the liberal tradition, bringing education to the people in their own surroundings and on their own terms. It differs in the attempt to break down the recreational, vocational, and to co-ordinate and make openly available the great variety of adult education resources and opportunities“ (Lovett et al. 1983, 37).

In verschiedenen Stadtteil-Projekten sind zur stetigen (Weiter-)Entwicklung und Unterstützung des Gemeinwesens so genannte „community education tutors“ tätig und verweisen auf die Angebote der Erwachsenenbildung. Zwar sieht Lovett für Angehörige der so genannten „working class“ mehr Partizipationsmöglichkeiten, die soziale Lage eines Großteils der Bewohner bliebe hierdurch aber weitgehend unverändert.

#### **4.2.2. Community-Development**

Die „Community-Development-Strategie“ ist nach Lovett ebenfalls einem liberalen und reformorientierten Bildungsgedanken verpflichtet und fokussiert die Verbindung von Gemeinwesenarbeit und Gemeinwesenentwicklung, um ungeklärte Fragen des Zusammenlebens direkt vor Ort lösen zu können:

„It accepts the nature of the pluralist society and concentrates on improving communication and understanding between the various conflicting groups in an effort to improve local community problems“ (Lovett et al. 1983, 37 38).

Im Rahmen dieser Strategie könnten dann im Besonderen Menschen mit Migrationshintergrund von den verbesserten Kommunikationsstrukturen profitieren. Es besteht für sie beispielsweise in den entsprechenden Angeboten der



Erwachsenenbildung die Möglichkeit, die in gesellschaftlichen Institutionen wie der Schule oder auch im alltäglichen Zusammenleben mit der autochthonen Nachbarschaft vorhandenen Diskriminierungen zu kritisieren und an den jeweiligen Lösungen selbst mitzuarbeiten.

In verschiedenen Stadtteil-Projekten sind zur stetigen (Weiter-)Entwicklung des Gemeinwesens so genannte „community worker“ tätig, die für gesellschaftliche Einrichtungen, beispielsweise für das Rathaus oder die Planungs- und Baubehörden, gemeinwesenorientierte Trainingskurse anbieten. Dieses Konzept ist für Lovett allerdings insofern defizitär, als dass die prekären Lebensverhältnisse von gesellschaftlich Benachteiligten nicht gänzlich durch den Ausbau von Kooperations- und Koordinationsleistungen auf lokaler Ebene verbessert werden können.

#### **4.2.3. Community Action**

Im dritten Modell korreliert das Verständnis von Erziehung und Bildung mit politischen Intentionen, das heißt, bürgerschaftliches Engagement wird als Erziehungs- und Bildungsprozess interpretiert, der dann das Bewusstsein für gesellschaftliche Strukturen und Zusammenhänge bilden soll:

„In this model the concept of community is also taken seriously as a base for action and education, particularly in terms of the alternative institutions at local level which offer them an opportunity to care, and about, each other and to control vital aspects of their everyday lives. It attempts to link the ‚cultural‘ revolution with a new sense of community in which the desire for freedom and solidarity can be combined within new local institutional arrangements“ (Lovett et al. 1983, 39).

Es geht in diesem Sinne also um eine politisch ausgerichtete Erziehung und Bildung, der eine Sichtweise umfangreicher sozialer Unterstützungsleistungen inhärent ist, damit die Bewohner befähigt werden, die Kontrolle über ihren Lebensalltag zu erlangen.

Die Kritik an diesem Modell richtet sich vor allem auf die ausschließliche Berücksichtigung lokaler Alternativen und die Rolle des Erwachsenenbildners,

d.h. „its stress on local alternatives rather than broad social movements as solutions to problems of inequality; its tendency to regard everything in which an adult educator is involved as 'educational'“ (ebd., 39).

#### **4.2.4. Social Action**

Dieses Modell konzentriert sich einerseits auf die Inhalte der Stadtteilarbeit und die Motive für eine Implementierung der entsprechenden Konzepte. Andererseits wird die gesellschaftliche Dimension der gemeinwesenorientierten Arbeit erörtert, wobei diese sich explizit der so genannten „working class“ zuwendet und nicht an alle Angehörigen der Gesellschaft:

„Workers must be convinced of their ability to undertake what is, to many of them, a daunting educational 'journey', by boosting their confidence and self image.(...). Workers are (...) treated as adults who are willing, and capable, of undertaking work of a university level“ (ebd., 40).

Community Action soll dabei keinesfalls einen ausschließlich erzieherischen Prozess darstellen. Vielmehr stehen Erwachsenenbildner vor einer interdisziplinären Aufgabe, die darin besteht, bei den Teilnehmenden für ein hohes Bildungsniveau Sorge zu tragen. Dieses trägt auch dazu bei, dass die Teilnehmenden soziale, ökonomische und politische Strukturen erkennen und durch neu erworbene Problemlösekompetenzen eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Zusammenleben realisieren können.

In der Praxis ist ein solches Modell deswegen kritisiert worden, weil die angebotenen (Weiter-) Bildungsveranstaltungen in der Realität fast ausschließlich von Linksprofessionellen besucht wurden. Außerdem sei die Nachfrage insgesamt gesehen eher gering geblieben. Die Konzeption läuft somit Gefahr, letztlich elitäre Züge anzunehmen (vgl. Smith 1978, 148f., zitiert nach Lovett et al. 1983, 40).

Positive Sozialisationseffekte der elterlichen Bildung in multikulturellen Kontexten gilt es jedoch auch deswegen kritisch zu hinterfragen, weil die Mehrheit der Teilnehmenden zudem oft Angehörige der jeweiligen Majorität sind und

ihre bisherigen Sozialisationserfahrungen mitunter von denen der zugewanderten Bevölkerung abweichen. Die Lehrkraft muss sich daher bereits im Vorfeld von Veranstaltungen dieses Zielkonflikts bewusst sein und die Lehre daher nicht nur an den Sozialisationserfahrungen der Majorität ausrichten, sondern ein möglichst vielseitiges Konzept entwickeln, das der ethnischen Vielfalt gerecht wird. Ohne die Thematisierung kultureller Diversität bzw. Training von Multiperspektivität sind Hemmnisse bei der Begegnung mit ‚dem Fremden‘ kaum zu überwinden. Elternbildungsangebote müssen somit verstärkt interkulturelle Themenstellungen beinhalten. Gerade in einer multikulturellen Gesellschaft darf nicht der Eindruck entstehen, dass die Auseinandersetzung mit Interkulturalität nicht notwendig ist.

#### **4.3. Sprachförderungsprogramme**

Im Kontext von Community-Education-Ansätzen ist immer wieder die Rede von der Notwendigkeit, Sprachkurse für Eltern mit Migrationshintergrund bzw. erwachsene Mitglieder der Gemeinde und die SchülerInnen anzubieten (vgl. Glumpler 1988; Zimmer/Niggemeyer 1986). Die geforderte Einrichtung von zusätzlichen Sprachkursen wird jedoch weder systematisch begründet noch entfaltet, sondern zumeist eher beiläufig erwähnt. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass die interkulturelle Kommunikation zwischen autochthoner Bevölkerung und den Einwandern verbessert werden müsse. Zu diesem Zweck soll die Schule idealerweise ihre Räumlichkeiten im Nachmittags- und Abendbereich zur Verfügung stellen (vgl. Glumpler 1988, 31). Um den besonderen Lern- und Informationsinteressen von Eltern mit Migrationshintergrund gerecht werden zu können, haben beispielsweise zu Beginn der 1980er Jahre multikulturelle Community Schools in Großbritannien so genannte „Englisch-als-Zweitsprache-Kurse“ und Alphabetisierungskurse eingerichtet (vgl. Glumpler 1988, 37). Damit sollte zum einen gewährleistet werden, dass auch sie sich mit bestehenden Lernschwierigkeiten ihrer Kinder auseinandersetzen können. Zum anderen wurde hierdurch eine höhere und aktive Teilnahme der Eltern am Schulalltag angestrebt. Durch die Einbindung in den schulischen Alltag sollen die Eltern dann Verhaltenssicherheit und ein größeres Selbstbewusstsein schöpfen (ebd., 34). Mit Blick auf die gelingende Sozialisation ihrer Kinder ist eine regelmäßige Teilnahme vorteilhaft, denn diese vergrößert zum Beispiel

im Rahmen der Hausaufgaben ihre Unterstützungs- und Hilfemöglichkeiten. Ohne entsprechende Verständigung mit den Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist auch die Öffnung von Schule wesentlich schwieriger zu vollziehen. Die Integration von sprachlichen Bildungsangeboten in Community-Education-Konzepte beschränkte sich allerdings weitgehend auf einige Regionen im englischen Raum. Dabei überrascht diese geringe Fort- und Weiterentwicklung schon insofern, als dass das Medium Sprache zentral für die weitere Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist. Internationale Vergleichsstudien wie PISA verweisen bereits seit längerer Zeit auf einen Zusammenhang von sprachlichen Fähigkeiten und Schulerfolg, wobei insbesondere für den bundesdeutschen Kontext mehrfach nachgewiesen wurde, dass bildungssprachliche Deutschkenntnisse für den Schulerfolg und den weiteren Bildungsweg von herausragender Bedeutung sind (vgl. Haug 2008, 21).

Das Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ bezieht sich zwar auch auf das Medium Sprache, allerdings geht es im Rahmen des Themenschwerpunkts „Interkulturelle Verständigung“ nicht darum, den ausländerpädagogischen Konzepten der 1970er Jahre zu folgen und beispielsweise umfassende Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit eher kompensatorischem Charakter einzuführen. Vielmehr besteht ein wesentliches Ziel des Programms darin, die Schülerinnen und Schüler gemeinsam zur Mehrsprachigkeit zu erziehen und keineswegs nur separate Sprachkurse für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einzurichten. Insbesondere internationale Schulpartnerschaften sollen in diesem Zusammenhang dafür genutzt werden, die sprachlichen Kenntnisse und das interkulturelle Verständnis weitergehend zu fördern (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998, 63). Auch der Verfasser wendet sich gegen die ausländerpädagogische Sichtweise, die im Besonderen sprachliche Mängel als zentrale Ursache für den fehlenden schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ansieht. Doch auch der eingeleitete Paradigmenwechsel in den 1980er Jahren von der kritisierten Ausländerpädagogik hin zu Konzepten einer interkulturellen Pädagogik ist bis heute nicht unumstritten (vgl. z.B. Hamburger 2006). Die weitere Analyse konzentriert sich fortan auf die Darstellung

von Möglichkeiten einer sprachlichen Förderung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund und wie diese gegebenenfalls ihre Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflussen kann.

Die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist immer maßgeblich von der in ihrer jeweiligen Umwelt gesprochenen Sprache geprägt. Aufgrund der Vielzahl von unterschiedlichen Herkunftsländern der SchülerInnen kann dieser Umstand dann für die schulischen Akteure mit besonderen Herausforderungen verbunden sein. Sie müssen nämlich nunmehr ein Angebot konzipieren, das der linguistischen Diversität gerecht wird, da mit den jeweiligen curricularen Anforderungen einer bestimmten Jahrgangsstufe gleichsam die Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Sprache zunehmen. Vor diesem Hintergrund geht es in neueren Projekten wie FÖRMIG um eine gezielte Förderung von jenen sprachlichen Fähigkeiten, die für die Bewältigung von sprachlich heterogenen Lebenslagen so adäquat wie möglich sind (vgl. Gogolin 2006, 13).

Lern- und Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden bis heute maßgeblich davon bestimmt, ob sie die sprachlichen Fähigkeiten besitzen, die in einer Jahrgangsstufe unterrichtsrelevant sind. In einer Untersuchung aus den USA ergaben sich nach Portes und Rumbaut (2001) Anhaltspunkte dafür, dass Kinder und Jugendliche, die zweisprachig aufwachsen, mit Blick auf ihren Bildungserfolg und hinsichtlich ihrer weiteren Sozialisation hiervon profitieren können. Diese positiven Effekte lassen sich allerdings nicht durchgängig beobachten. So zeigt nämlich eine Studie von Vedder et al. (2006) dass Kinder, die sich wegen ihres Migrationshintergrundes bzw. ihrer Herkunft in der Schule diskriminiert fühlen, schlechtere schulische Leistungen vorweisen. Es kommt also darauf an, Diskriminierungen mit den entsprechenden Strategien zu verhindern (vgl. hierzu Hormel 2007) und Sprachförderungsprogramme konsequent in den Schulalltag zu integrieren. Die Lehr- und Lernbedingungen für die sprachliche Bildung müssen dazu letztlich eine Balance schaffen:

„Es sind die Anforderungen der Verkehrssprache, über die Bildung und gesellschaftliche Partizipation in der Mehrheitsgesellschaft ermöglicht werden, auf

der einen und auf der anderen Seite die Familiensprachen, deren Bildung nicht nur eine Frage der Anerkennung von Andersheit und Identität ist, sondern auch eine Frage des sprachdidaktisch sinnvollen und effektiven Wegs sprachlicher Bildung. Für eine sprachliche Bildung, die sich eben nicht nur schlicht als outputorientierte Inklusion definiert, sondern am ganzheitlichen Anspruch des Bildungsbegriffes festhalten und die neue Perspektive der Inklusion offensiv aufgreifen möchte, ist die Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit eine konstitutive Bedingung“ (Roth 2011, 121f.).

Die gelingende sprachliche Bildung ist allerdings nicht nur mit einer veränderten Didaktik verbunden. Vielmehr gehören nach Roth zu einer adäquaten Förderung der sprachlichen Fähigkeiten immer auch die entsprechenden Rahmenbedingungen (ebd., 138). In diesem Sinne müssen sich also die schulischen Akteure zunächst einmal aktiv mit den jeweiligen sprachlichen Hintergründen der SchülerInnen auseinandersetzen und bei der Vorbereitung ihrer Unterrichtsvorhaben adäquat berücksichtigen. Darüber hinaus haben die Forschungsergebnisse der letzten Jahre gezeigt, dass die schulische Sprachförderarbeit durch eine Vernetzung mit anderen Institutionen und Personen unterstützt werden kann (Gogolin et al. 2011). Für eine gemeinsame Arbeit kann die Schule beispielsweise mit Elternvereinigungen, Migrantenorganisationen oder Stadtteilkonferenzen spezielle Vereinbarungen über Inhalt und Dauer der Zusammenarbeit schließen. Im Hinblick auf die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt es vor allem darauf an, ein konstantes Angebot bereitzustellen, das dann, je nach Bedarf, bis zum Übergang in das Berufsleben aufrechtzuerhalten ist. Denn bereits heute sind in vielen Berufsfeldern neben den immer umfassenderen Qualitätssicherungs- und Dokumentationsanforderungen ebenso die Erwartungen an gute schriftsprachliche Fähigkeiten gestiegen (vgl. Grünhage-Monetti 2009, 59).

Umso mehr wäre es somit angebracht, der Sprachförderarbeit im Rahmen der interkulturellen Schulöffnung einen höheren Stellenwert einzuräumen. Sowohl in Kanada als auch in Deutschland wachsen insbesondere in den Großstädten mittlerweile immer mehr Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zwei- oder mehrsprachig auf, deren sprachliche Bildung durch entsprechende Programme gefördert werden muss. Dabei wird dieses Faktum nicht nur durch

die PISA-Studien der zurückliegenden Jahre gestützt. So hat bereits vor mehr als zehn Jahren eine wissenschaftliche Untersuchung in Hamburg ergeben, dass hier jedes dritte Kind in der Primarstufe mit einer weiteren Sprache als Deutsch aufwächst (vgl. Fürstenau et al. 2003). In der vergleichenden Analyse ist daher ein zentraler Aspekt zu erörtern, durch welche konkreten Angebote der Sprachförderung die Schulen versuchen, eine produktive Realitätsverarbeitung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sicherzustellen. In beiden Ländern gibt es hierzu unterschiedliche Ideen und Konzepte, auf welche dann zu einem späteren Zeitpunkt Bezug genommen wird. Für die interkulturelle Öffnung von Schulen ist aber nicht nur die Förderung eines mehrsprachigen Aufwachsens zentral, sondern auch, inwieweit die Institution Schule sich bei der Gestaltung ihres Gebäudes bzw. der einzelnen Räume auf das multikulturell zusammengesetzte Umfeld bezieht.

#### **4.4. Raumgestaltung/ Multifunktionelle Gebäudenutzung**

Die Schule ist immer Teil einer regionalen Struktur (vgl. Berkemeyer, Pfeiffer 2006; Weishaupt 2010). Dies wird sowohl in dem sozialraumorientierten Bildungskonzept (vgl. Schröder 2007) als auch in den Community-Education-Ansätzen (vgl. z.B. Glumpler 1988; Hofmann et al. 1993; Hopf 1992; Klement 1990; Krüger-Potratz 1985; Reinhardt 1992; Zimmer, Niggemeyer 1986) deutlich. Darüber hinaus wird die Bedeutung regionaler Strukturen in dem Konzept „Regionale Bildungslandschaften“, welche in das Projekt „Selbstständige Schule“ integriert wurden, hervorgehoben (vgl. Lohre/ Kober 2004; Meffert 2004).

Für die nachfolgende Analyse ist insbesondere von Bedeutung, dass es auch in Kanada und Deutschland bis heute noch Regionen gibt, in denen die Bevölkerung nicht multikulturell zusammengesetzt ist. Die Betrachtung der regionalen Schulstrukturen kann damit im kanadischen sowie bundesdeutschen Kontext durchaus zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Gleichwohl ist die multikulturelle Gesellschaft durch die weltweiten Migrationsbewegungen als gesamt- bzw. weltgesellschaftliches Charakteristikum fast immer omnipräsent und daher für die bauliche Veränderung von Schulgebäuden in beiden Staaten ein zentrales Handlungsfeld. Dies gilt umso mehr für heterogen

zusammengesetzte Stadtteile, die so bessere Identifikationsmöglichkeiten mit der Institution Schule schaffen können.

Architekten und Schulträger berücksichtigten bei ihrer Planung jahrzehntelang meist die so genannten „vorteilhaften“ Faktoren, also unter anderem Funktionalität, Rentabilität sowie Repräsentation (vgl. van Look et al. 1980, 10), sie vergessen aber dabei die davon ausgehenden, zum Teil negativen (Sozialisations-)Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In dem Zusammenhang sind insbesondere die seit den 1970er Jahren etablierten Reißbrett-Schulen in vielfacher Hinsicht Kritik ausgesetzt, da diese gegenüber alten Schulobjekten nicht über einen vermeintlich günstigen Standort in gewachsener Umgebung verfügen würden und somit Defizite „in der organischen Einfügung in die vorhandene Baustruktur (ebd., 15)“ aufweisen. Stattdessen wären also solche Schulneubauten wünschenswert, die einen viel stärkeren Eindruck der Lebensnähe hervorrufen und damit auch dem häufig geäußerten Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach einer „gemütlichen und interessanten Umwelt“ (vgl. van Look et al. 1980, 15) entgegen kommen.

Diese Kritik übersieht allerdings den Aspekt, dass sich neu zu erbauende Schulen bereits bei der Grundsteinlegung auf ihre multikulturell geprägte Umgebung einlassen können und dadurch eine Atmosphäre der Wertschätzung und Achtung aller Kulturen zum Ausdruck bringen können, zum Beispiel bei der architektonischen Planung durch die Berücksichtigung eines Kultur- und Begegnungszentrums oder einer Vertretung der Migrantenselbstorganisationen. Van Look et al. (ebd.) extrahieren in Bezug auf ältere Schulbauten unter anderem Nachteile wie mangelnde Anzahl an Bibliotheken, Mediatheken, Sozial- und Freizeitbereichen, schülereigenen Räumen sowie Flächen für außerschulische Nutzung, den Aspekt der gesellschaftlichen Heterogenität thematisieren sie aber nicht explizit. Hieraus müssen also für die Architektur von Schulneubauten die entsprechenden Schlussfolgerungen gezogen werden. Zudem könnte sich eine Umgestaltung bereits erbauter Schulen als sinnvoll erweisen. Aus interkultureller Perspektive sollten dann jedoch nicht nur die einzelnen Schulklasse als anregende Lernumgebung gestaltet werden, sondern auch eine Ausstattung der gesamten Schule mit Materialien, die entdeckendes, interkulturelles Lernen fördern, erfolgen.



In der Architektur einiger (neugegründeter) englischer Primarschulen wurden diese Grundsätze bereits in den 1970er Jahren berücksichtigt und eine enge Anbindung an das multikulturelle Umfeld der Schule angestrebt (vgl. Glumpler 1988; Zimmer/ Niggemeyer 1986). Bei der Planung der dortigen „open plan“-Schulen wurden zum Beispiel durch die Einrichtung von Elternbereichen und die Bereitstellung erwachsenen-gerechten Mobiliars als wesentliche Grundcharakteristika einer Schule für alle Bewohner berücksichtigt. Open Plan-Schulen verfügen nicht mehr über abgeschlossene Klassen- und Fachräume. Vielmehr ging es den Schularchitekten bereits bei der Planung darum, Klassenzimmer, Räume für Kleingruppen, Arbeitsflächen für (natur-) wissenschaftliche Experimente und praktische Tätigkeiten (Werken, Kunsterziehung), Ausstellungsflächen für Projektergebnisse, Bibliotheken und Spielecken offen miteinander zu verbinden (vgl. Glumpler 1988, 35). Auch Gänge, Treppenhäuser, Schulhöfe und Gärten wurden so zu Lern- und Aktivitätsflächen. Das räumliche Zusammentreffen der Schülerinnen und Schüler, Lehrerkollegien, Eltern und Nachbarschaft wurde zudem nicht durch nutzungseinschränkende Auflagen der englischen Schulbehörden determiniert. Für die Akteure ergibt sich hieraus also insgesamt gesehen eine Vielfalt neuer Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten.

Die offene Planung des pädagogischen Geschehens und die Umgestaltung angrenzender Verkehrs- und Nutzräume kann dann Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund neue differenzierte Lern- und Erfahrungsbereiche zugänglich machen und den gleichberechtigten Austausch kultureller Wert- und Haltungsmuster durch die gemeinsame Entwicklung dieser Räume fördern. Das heißt, Menschen mit Migrationshintergrund können sich mit den gegebenen gesellschaftlichen Strukturen besser identifizieren, weil sie vor Ort erleben, als Teil der Realität anerkannt zu sein. Sie können sicher sein, dass ihre Kultur bei der Gestaltung der unterschiedlichen Räume keinesfalls außer Acht gelassen wird. Die Selbstwahrnehmung bzw. das oft durch die Mehrheitsgesellschaft vermittelte Gefühl, einer ethnischen Minderheit anzugehören, kann somit eher überwunden werden. Die gemeinwesenorientiert arbeitende Schule greift damit „die Alltagserfahrung der Stadtteilbewohner auf, überwin-

det ihre eigenen Mauern und siedelt sich auch ein Stück weiter außerhalb dieser an“ (Scherer et al. 1988, 13). Einer solchen Form der Förderung und Einbindung sind allerdings auch Grenzen durch das deutsche Grundgesetz gesetzt, wie ein Blick auf Artikel 3 GG zeigt:

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“.

Es ist also von den schulischen Akteuren darauf zu achten, dass es letztlich zu einem gerechten Ausgleich zwischen den Anliegen und Interessen der allochthonen Bevölkerung auf der einen und der autochthonen Bevölkerung auf der anderen Seite kommt. Diesen Ausgleich möglichst konfliktfrei herbeizuführen ist dabei für die Lehrkräfte Auftrag und Herausforderung zugleich.

Die Notwendigkeit einer Umgestaltung von schulischen Räumlichkeiten und angrenzenden Flächen wird überdies aus gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, wie zum Beispiel aus dem Wandel der Familie und der Arbeitswelt, hergeleitet. Hopf (1992, 29) verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die steigende Erwerbstätigkeit von Frauen, die zu einem Ausbau der Kinderbetreuung in der Schule nach Unterrichtsende führen müsse. Dabei ist für ihn von zentraler Bedeutung, dass die Kinder sich in den Räumen entsprechend wohlfühlen können, was vor allem durch die gestalterische Offenheit der beteiligten Akteure realisiert werden könne.

#### **4.5. Lehrerarbeit**

Seit etwa einem Jahrzehnt kann eine deutliche Intensivierung und allmähliche Verstetigung der Forschung zum Lehrerberuf beobachtet werden, die in einem deutlichem Kontrast zu Umfang und Intensität der bis dato geleisteten Forschungsarbeiten steht (vgl. Terhart et al. 2011, 9). Das von Terhart und anderen herausgegebene Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf aus dem Jahr 2011 stellt den aktuellen Stand der Forschung ausführlich dar und bietet sich unter anderem bei weiterem Interesse an der historischen Entwicklung der Lehrerbildung als Ergänzungslektüre zu dieser Arbeit an.

Die Rolle und Bedeutung der Lehrkräfte im Prozess der Öffnung von Schule werden in jedem der zuvor analysierten Ansätze hervorgehoben. Dabei variiert allerdings je nach Ansatz die Art und Weise, wie die Lehrerschaft in diesen Prozess tatsächlich eingebunden wird. Im Hinblick auf den Bezug zum Stadtteil entspricht die herkömmliche Vorbereitung auf den Beruf des Lehrers kaum den Grundgedanken von Community Education (vgl. Hopf 1992, 100f.), nämlich beispielsweise Lernprozesse auch auf den Stadtteil hin zu organisieren. In Community-Education-Ansätzen ist zwar explizit die Rede von Angeboten der Lehrkräfte für die Kinder, ihre Eltern und die weiteren Gemeindemitglieder am Nachmittag und Abend (vgl. Klement 1990; Zimmer/Niggemeyer 1986), allerdings bleibt in der schulischen Praxis eine vorherige curricular-didaktische Erschließung des sozialen Umfeldes zumeist aus (vgl. Reinhardt 1992, 193).

Hingegen wird im Programm zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule und den regionalen Bildungslandschaften oft nur die Mitarbeit im Rahmen des regulären Schulbetriebs thematisiert (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1992, 1998a, 1998b). Der reguläre Schulbetrieb endet hier allerdings spätestens am Nachmittag und unterscheidet sich insofern von Community-Education-Konzepten, die nämlich eine Mitarbeit des Lehrers bis in die Abendstunden vorsehen (vgl. z.B. Zimmer/ Niggemeyer 1986).

Wenn der Sozialisationsprozess von Einwandererkindern und ethnischen Minoritäten bestmöglich verlaufen soll, wie es in den einzelnen Ansätzen zur interkulturellen Schulöffnung auch immer wieder eingefordert wird, dann müssen Lehrkräfte zum Erwerb interkultureller Qualifikationen bereit sein. Zum Themenkomplex „Interkulturelle Kompetenz bei Lehrkräften“ liegt bereits eine empirische Längsschnittstudie von Bender-Szymanski (2000) vor, welche auf einer Analyse von Akkulturationsprozessen bei Studienreferendaren in multikulturellen Schulen basiert, die während ihres Referendariats erstmalig einem länger andauernden und kontinuierlichen Kulturkontakt ausgesetzt waren. Interkulturelle Kompetenz definiert Bender-Szymanski (2008, 204) „als das infinite *Bemühen* des *kulturgebundenen* Menschen um die Nutzung des Potentials seiner *Kulturfähigkeit*, auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der

Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte zu einem *schonenden* [Hervorhebungen im Original, Anm. N.N.] Ausgleich gebracht werden können, und dies auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene“.

Bender-Szymanski kategorisiert die Referendare in ihrer Studie in zwei Gruppen, in denen jeweils unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmuster bezüglich der Akkulturation bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ersichtlich sind. Die erste Gruppe geht von einem eher deterministischen Prägungsmodell der Persönlichkeit durch die jeweilige individuelle Umwelt sowie der Homogenität von Mitgliedern einer Kultur aus, die eine einmal übernommene kulturelle Rolle nicht mehr ‚abwerfen‘ können (vgl. Bender-Szymanski 2008, 209). Diese Vorstellung einer völligen Verschiedenheit von Kulturen ist allerdings bereits von lern- und kulturpsychologischen Theorien größtenteils widerlegt worden.

Für die schulische Sozialisation von Migrantenkindern bedeutet die Annahme eines einseitigen Prägungsmodells somit auch eine Einschränkung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten und zwar in dem Sinne, dass Defizite in den intellektuellen Fähigkeiten oder Defizite in der psychischen Verfassung konstatiert werden, obwohl dies so nicht immer zutreffend ist. Die Argumentation stützt sich dabei in weiten Teilen nicht auf wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern meist lediglich auf das Argument, dass die bisherige Sozialisation eben nicht in der hiesigen Aufnahmegesellschaft erfolgte. Zudem ist dieser Argumentationslinie auch die Erwartung der Assimilation an die hiesigen kulturellen ‚Standards‘ inhärent.

Demgegenüber zeigt sich, dass die positive Bewertung eigener Akkulturationserfahrungen bei Lehramtsanwärtern der zweiten Gruppe angemessenere Bedingungen für interkulturell kompetentes Handeln darstellen und schulische Sozialisationsprozesse durch eine konstruktivere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Normen- und Regelsystemen gekennzeichnet sind. ‚Kulturkonflikt‘ wird von den Referendaren nicht einseitig als Rivalität, sondern als prinzipielle Chance für die Entwicklung begriffen (vgl. Bender-Szymanski 2008, 211), d.h. die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Sozialisationsprozess aller Schülerinnen und Schüler hängen auch von der Bereitschaft zu

multiperspektivischem Denken der Lehrer ab: „Gerade die *Dekonstruktion* [Hervorhebung im Original, Anm. N.N.] von statisch und transsituational vermeintlich gültig gedachter Standards als angeblich zentralen Orientierungsmustern für eine Kultur ist für einen interkulturell kompetenten Lehrer geboten“ (ebd., 210).

Wenn es gelingt, in einen gleichberechtigten, interkulturellen Dialog mit den Schülerinnen und Schülern einzutreten, erfahren sowohl die Mehrheits- als auch die Minderheitenkulturen eine entsprechende Wertschätzung. Die Gefahr ‚kulturalistischer‘ Zuschreibungen, wie etwa Kritiker in Bezug auf die interkulturelle Ausgestaltung des kanadischen Schulsystems immer wieder anführen, darf allerdings von den Lehrkräften nicht übersehen werden.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte sah sich der Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer allerdings auch mit umfangreichen gesellschaftlichen Veränderungen konfrontiert und zwar insofern, als dass sie nicht mehr nur für die konkrete didaktische wie methodische Gestaltung der einzelnen Unterrichtsstunden verantwortlich sind, sondern auch Aufgaben übernehmen, die darüber hinaus gehen. Dabei sind diese Aufgaben allerdings immer auch an zeitliche Ressourcen geknüpft, die den Handlungsbereich der Lehrkräfte beschränken:

„Den Lehrkräften werden einfach nicht genug Möglichkeiten eingeräumt, ihr Arbeitsfeld selbst zu gestalten und gezielt auf Lern- und Entwicklungsanforderungen ihrer Schülerinnen und Schüler einzugehen. Außerdem werden sie im schulischen Alltag alleingelassen. Es fehlt an fachkundiger Unterstützung durch Sozialarbeiter, Psychologen, Pflegekräfte, Ergotherapeuten und Physiotherapeuten“ (vgl. Hurrelmann/ Timm 2011, 66f.).

Die Vermittlung dieser sozialpädagogischen Kompetenzen darf allerdings nicht ausschließlich an andere Funktionsträger übergeben werden und es sollten zumindest Grundkenntnisse im sozialpädagogischen Bereich erworben werden, um eine differenzierte Wahrnehmung des Lebensumfelds der Kinder und Jugendlichen gewährleisten zu können. Diese Vermittlung von Grundkenntnissen der Sozialpädagogik war über lange Zeit hinweg in der Lehrerbildung fast gar nicht präsent. Krüger und Schlotmann (1994, 118) sehen

deswegen die Notwendigkeit, die Lehrerrolle im Rahmen der Schulöffnung neu zu überdenken:

„Um Prozesse der Öffnung von Schule einzuleiten, müssen zunächst und vor allem die LehrerInnen als „faciliator“, als „Ermöglicher“ von Lernprozessen, kompetent werden. Sie müssen sich Neuem öffnen, sich auf Lernprozesse einlassen, sich als Lernende begreifen und sinnvoll empfinden, mit Schülern gemeinsam zu lernen. Um sich auf Erfahrungen der Schüler einzulassen, sind häufig ein Perspektivenwechsel und veränderte Haltungen notwendig“.

Wenn Lehrkräfte sich nun aktiv mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen, könnte dies eine grundlegende Erleichterung des schulischen Lernens darstellen, weil sich aufgrund des Perspektivenwechsels nun auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser verstanden fühlen und die Lernumgebung mit konkreten Bezügen zur Lebenswirklichkeit ausgerichtet wird. Bereits vor mehr als 30 Jahren erkannten einige englische Schulbehörden die Notwendigkeit des Perspektivenwechsels und des umfangreichen Bezugs zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. So sind im englischen Bradford der 1980er Jahre einige Lehrkräfte von den örtlichen Schulbehörden freigestellt worden, um als so genannte „Home Liason Teachers“ die außerschulischen Lebenswelten zu erkunden und vielfältige Beziehungen zu Betrieben, Geschäften, religiösen Einrichtungen und den AnwohnernInnen herzustellen. Die home liason teacher sekundieren dabei auch die Bedürfnisse und Erwartungen bezüglich des schulischen (Bildungs-) Angebotes und versuchen, zu Lösungen von Problemen des Alltags beizutragen. Ihre Erfahrungen melden sie an die Schulen zurück, worauf diese mit einem entsprechenden Angebot reagiert. Viele Lehrkräfte der Community School wohnen im direkten Einzugsbereich der Schule und arbeiten selbst in Initiativen mit. Sie haben demnach ein Rollenverständnis zu entwickeln, das nicht ausschließlich auf das Unterrichten und Erziehen von Kindern und Jugendlichen beschränkt ist, sondern darüber hinausgeht:

„Der Lehrer ist kein Neutrum. Er ist – mit Paulo Freire – ja auch Politiker und Künstler. Ohne die eigene Position kann er handfeste Dialoge weder mit Nachbarn noch mit Schülern führen. (...). Toleranz ist dabei eine Voraussetzung für

englische Nachbarschaftslehrer. Hier wird nichts eingeebnet oder ausgewogen, sondern zugelassen und allenfalls diskutiert“ (Zimmer/ Niggemeyer 1986, 149)

Für Lehrkräfte sind also Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der gesellschaftlichen Realität eine genauso bedeutende Gruppe wie autochthone englische Kinder. Dabei sind die Ausführungen von Zimmer und Niggemeyer (ebd.) auch in Hinblick auf die neueren anglo-amerikanischen Debatten zum Verhältnis von Mehrheits- und Minderheitengruppierungen in einer multi-kulturellen Gesellschaft von besonderer Relevanz. Im Verlauf dieser Debatten wurde dann auch die Definition des „traditionellen“ Toleranzbegriffs ausgeweitet, das heißt:

„Nicht mehr nur Überzeugungen, Meinungen und Fragen des Gewissens sind demnach dem Toleranzgebot unterworfen, sondern die Toleranz-forderung richtet sich nun auch auf Identitätsmerkmale wie Ethnizität, „race“, Geschlecht, sexuelle Orientierung – auf Merkmale von Personen also, die als individuelle und zugleich als Gruppenmerkmale behandelt werden können“ (Diehm 2006, 688).

Dass es im Verlauf der letzten Jahrzehnte durchaus auch andere Formen der Lehreraarbeit gegeben hat, zeigt ein Beispiel aus Großbritannien zu Beginn der 1980er Jahre. Dieses wird vor allem deswegen erwähnt, weil es nicht nur die Vielfalt von Community Education widerspiegelt, sondern auch weil sich hierdurch neue (interkulturelle) Perspektiven für die allochthone und autochthone Bevölkerung ergeben haben. In den eingerichteten englischen Nachbarschaftsschulen wurden nämlich zum Teil die Bewohner des Stadtteils selbst zu „Lehrern“ bzw. Sachverständigen ausgebildet (vgl. Zimmer/Niggemeyer 1986). Im Rahmen von speziell eingerichteten Kursen, zum Beispiel Handwerks- oder Sprachkurse, sollten sie ihr Wissen möglichst umfassend an andere Bewohner bzw. neu zugewanderte Menschen weitergeben. Von den Einnahmen aus den Kursgebühren erhielt die Schule einen Gemeinkostenanteil und der lehrende Nachbar den restlichen Betrag. Der lehrende Nachbar konnte auf diese Weise neben seiner eigentlichen beruflichen Tätigkeit einen

zusätzlichen Verdienst erwirtschaften und ein mitunter geringeres Arbeitsentgelt kompensieren. Ein Nutzen bestand somit in zweierlei Hinsicht: Zum einen für den Nachbarn, der nicht nur ein zusätzliches Einkommen erzielte, sondern zudem in (interkulturelle) Begegnungen mit den Gemeindemitgliedern eintrat, die seinen Erfahrungshorizont erweiterten; zum anderen für die Bewohner, die durch zusätzliche Qualifikationen ihre persönlichen und beruflichen Perspektiven verbessern konnten. Es bestand zudem die Möglichkeit, dass ein Nachbar als so genannter "out reach worker" tätig wurde (vgl. Lovett et al. 1983). In diesem Fall stand der Nachbar zwar in einem Vertragsverhältnis mit der Schule, arbeitete aber nicht direkt in den schulischen Räumlichkeiten. So qualifizierten beispielsweise gelernte Maler oder Gärtner die Nachbarschaft in Veranstaltungen außerhalb der Schule weiter.

Auch wenn diese Formen der nachbarschaftlichen Bildungsarbeit bis heute keine umfassende Verbreiterung gefunden haben und in Großbritannien nicht über die 1980er Jahre hinaus praktisch umgesetzt wurden, zeigen sie dennoch, wie vielseitig sich „Lehrkräfte“ in der multikulturellen Gesellschaft engagieren können. Hierdurch können sie unmittelbar dazu beitragen, dass Menschen mit Migrationshintergrund die nötigen Kenntnisse über das neue Bildungssystem erwerben und dieses im Hinblick auf die gelingende schulische Sozialisation ihrer Kinder zu nutzen wissen.

#### **4.6. Curriculum**

Das interkulturelle Curriculum spielt im Prozess der Öffnung von Schule eine wichtige Rolle, allerdings wird dieses Faktum nicht in jedem der analysierten Ansätze in besonderer Weise thematisiert. In Bezug auf Community Education recurriert Reinhardt (1992, 176) unter anderem auf jene Überlegungen, wonach der (interkulturelle) Lehrplan vor allem dazu genutzt werden soll, eine Anpassung der Schülerinnen und Schüler an die spezifischen, historisch-konkreten gesellschaftlichen Gegebenheiten zu erreichen. Wenn allerdings das schulische Umfeld nicht durch Multikulturalität geprägt ist, so würde, diesen Überlegungen folgend, das interkulturelle Curriculum obsolet. Eine solche Vorgehensweise ist daher äußerst kritisch einzuschätzen. Als zentrales Merkmal multikultureller Community Schools in Großbritannien identifiziert auch



Glumpler (1988, 37) das interkulturelle Curriculum. Damit würde bereits im Bereich der Primarstufe der Versuch unternommen, rassistische Lehrinhalte und Unterrichtsmedien zu vermeiden und bei Kindern mit Migrationshintergrund ein größeres Selbstbewusstsein zu erreichen (ebd.). Der Erfolg des interkulturellen Curriculums wird zudem mit den relativ umfangreichen Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrkräfte begründet:

„Community Primary Schools können sich in der Gestaltung von Schulleben und Unterricht deshalb so differenziert auf die Bedürfnisse ihrer Schüler einstellen, weil englische Primarschulen über weitgehende Autonomie verfügen. Das jeweilige Lehrerkollegium entscheidet selbst über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien“ (ebd.).

Das Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ bezieht sich zwar auf die Bereiche „Interkulturelle Verständigung“ und „Kultur“, (vgl. Landesinstitut 1998a, 62ff.), thematisiert aber nicht explizit die Notwendigkeit, im Rahmen der Schulöffnung auch ein interkulturelles Curriculum zu implementieren. Zwar ist die Rede von einer methodischen Öffnung des Unterrichts, die fortan zu mehr ganzheitlichen sowie fächerübergreifenden Lernformen führen soll (vgl. Kultusminister 1988, 17), es fehlt gleichwohl eine konkrete Bezugnahme auf interkulturelle Curricula. Eine ähnliche Situation ist für sozialraumorientierte Ansätze zu konstatieren. Bei der Erarbeitung eines schulinternen Curriculums, welches insbesondere die jeweiligen Lebensgeschichten des gesellschaftlichen Umfelds thematisieren soll, haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und deren Eltern die Gelegenheit, ihre individuellen Bedürfnisse und Vorstellungen hervorzuheben (vgl. Schröder 2007, 119f.), ob daraus im Ergebnis ein interkulturelles Curriculum resultiert, hängt dann von der einzelnen Schule ab. Sozialraumorientierte Ansätze müssen sich daher stärker als bisher mit der Frage auseinandersetzen, wie sich aus der Einbindung des schulischen Umfelds auch ein interkulturelles Curriculum für die Schule realisieren lässt. Die Schule vor Ort könnte beispielsweise durch die Mitarbeit von Diplom-PädagogInnen, die während des Studiums umfassende interkulturelle Kenntnisse erworben haben, bei der Erstellung des Curriculums unterstützt werden.

Auf den Sozialisationsprozess bezogen hat interkulturelle Bildung in der Schule die Funktion, den gelingenden Aufbau einer Handlungskompetenz zu gewährleisten, die es dann allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich in kulturellen Überschneidungssituationen angemessen orientieren und verhalten zu können (vgl. KMK 1996, 5). Dabei geht es um die Entwicklung von Einsichten, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie den Erwerb von Kenntnissen, die dem Grundsatz der Humanität und den Prinzipien der Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind (ebd.). Interkulturelle Bildung ist daher nicht auf einzelne Fächer oder Projekte beschränkt, sondern stellt sich als übergreifende Aufgabe der Schule dar (vgl. KMK 1996, 7). Die Empfehlung der deutschen Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ aus dem Jahr 1996 richtet sich vor diesem Hintergrund sowohl an die autochthone als auch allochthone Bevölkerung und hebt das Ziel eines konstruktiven Miteinanders hervor. Auf dieser Grundlage sollen die Schülerinnen und Schüler

- „sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden;
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;

- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können“ (KMK 1996, 5f.).

Insbesondere im Schulprogramm kann die Schule für die jeweiligen Fachwissenschaften auch interkulturelle Schwerpunkte festlegen. Dabei ist zu beachten, dass schuleigene Fachcurricula sowie fachliche Arbeitspläne als Teile des schuleigenen Curriculums jeweils jahrgangsbezogen einige generelle Grundanforderungen erfüllen müssen (vgl. Schratz et al. 2010). Es wäre daher ratsam, die jeweils angestrebten (interkulturellen) Kompetenzen bereits im Vorhinein festzulegen, damit sichergestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit über die gleichen interkulturellen Kompetenzen verfügt. Des Weiteren sollten die beabsichtigten interkulturellen Themen und Inhalte konkretisiert und fächerübergreifende Verbindungsmöglichkeiten benannt werden. Diese Anforderungen müssten dann von den einzelnen Lehrkräften im Fachunterricht entsprechend ausgestaltet werden. In diesem letzten Schritt würden die Möglichkeitsräume und eventuellen Grenzen einer Verbindung mit der Dimension der Interkulturalität deutlich und könnten sich in der Unterrichtsgestaltung der einzelnen Lehrkraft widerspiegeln.

Die Entwicklung interkultureller Curricula durch die jeweilige Einzelschule ist in den letzten Jahren vor allem durch bildungspolitische Grundsatzentscheidungen der Landesregierungen und Empfehlungen wie der Kultusministerkonferenz (vgl. z.B. Kultusminister 1988, KMK 1996, Ministry of Education 1993) geprägt und wesentlich einfacher geworden. Die Schulen haben hierdurch umfangreichere Gestaltungsfreiräume als zuvor erhalten. Gestaltungsfreiräume bieten die Chance, unabhängig von der Frage, ob die Schülerschaft oder der Stadtteil heterogen zusammengesetzt ist, interkulturelle Perspektiven in den Fachwissenschaften zu erarbeiten, die den Schülerinnen und Schülern im Lebensverlauf eine differenziertere Betrachtungsperspektive der gesellschaftlichen Zusammenhänge und im Besonderen der multikulturellen Gesellschaft eröffnen.

Eine konstante Förderung von interkulturellen Kompetenzen mit Hilfe des interkulturellen Curriculums spielt auch im Hinblick auf den gelingenden Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich idealerweise nicht nur mit den gesellschaftlichen Strukturen der einheimischen Gesellschaft thematisch auseinandersetzen, sondern vermittelt bekommen, dass sich ihre Persönlichkeitsentwicklung verstärkt in globalen Kontexten vollziehen wird. Rita Süßmuth, frühere deutsche Bundestagspräsidentin, sieht unter anderem die Vermittlung von ‚globalem Basiswissen‘ insbesondere in kultur- bzw. sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern als essentiell notwendig an, vor allem um kulturelle Verschiedenheit wahrnehmen und analysieren zu können; Jugendliche seien dadurch aufgeschlossener gegenüber neuen Perspektiven von außen und könnten diese verstehen und einordnen lernen (vgl. Süßmuth 2006, 196). Nach Nestvogel (2003, 186f.) reicht zudem allein die Kenntnis der „fremden Kulturen“ nicht aus, denn Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit sowie Höherwertigkeitsvorstellungen gegenüber Menschen aus anderen Kulturen stammen auch aus der eigenen Kultur und Geschichte. Vielmehr kommt es demnach darauf an, in der Praxis ebenso die eigene Kultur einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Hierfür könnten beispielsweise auch praktische Lerngelegenheiten geeignet sein, wie eine qualitativ-rekonstruktive Studie von Asbrand (2008) zeigt. Diese erfasste den Umgang von Schülerinnen und Schülern eines Gymnasiums mit weltgesellschaftlicher Komplexität und belegte, dass sich insbesondere praktische Lernarrangements wie die Gründung einer Schülerfirma, die dann unter anderem nach den Prinzipien eines ‚fairen Handels‘ agiert, bewährten. Handlungsorientierung trägt in diesem Sinne zu einem der Komplexität der globalisierten Welt angemessenen Weltentwurf bei (vgl. Asbrand 2008, 8).

Empirische Studien belegen darüber hinaus, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland zu wenig über Institutionen und Arbeitsweisen der EU wissen und eine fehlende europäische Identität offenbaren (vgl. Jobst 2005, 386f.). Insbesondere die Schule kann an dieser Stelle eine ‚Brückenfunktion‘ zwischen System und Lebenswelt einnehmen und ein entsprechend größeres interkulturelles und politisches Selbstbewusstsein vermitteln sowie durch ein entsprechendes Curriculum interkulturelle Themenbereiche systematisch in

den schulischen Alltag mit einbeziehen. Dabei besteht dann ein wesentliches Ziel darin, ein differenzierteres Verständnis von Sozialisationsprozessen in anderen Kulturen zu erhalten und euro- bzw. ethnozentrische Sichtweisen im schulischen Alltag sukzessive zu verringern, weil diese die Sozialisation für ethnische Minderheiten durch Abwertung ihrer Herkunftskulturen zugunsten der Mehrheitskultur erschweren. Vor diesen Hintergründen muss es nach Jobst (2005, 395) in den Schulen vor Ort verstärkt darum gehen, ein reflektierendes Europabewusstsein einzuüben. Dieses hätte schließlich ein Zugehörigkeitsbewusstsein zu verkörpern, das regionale, nationale und europäische Identifikationen zu einer offenen Identifikationsstruktur verbindet. Europa erscheint so im Kontext einer größeren Staaten- und Völkergemeinschaft. Sozialisation kann hierdurch von den Schülerinnen und Schülern also besser als ein sich im Weltsystem abspielender Prozess gedeutet werden.

#### **4.7. Kooperationen mit außerschulischen Akteuren und außerunterrichtliche Angebote**

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren ist in jedem der analysierten Konzepte ein zentrales Kriterium für die interkulturelle Öffnung von Schule. Das Landesprogramm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ thematisiert und begründet die Kooperation von außerschulischen Akteuren in zweifacher Hinsicht (vgl. Kultusminister 1988, 18f.). Zum einen geht es um die Kooperation mit anderen Institutionen und Initiativen und zum anderen um die Zusammenarbeit mit einzelnen Personen, etwa mit Experten, Laienpädagogen oder den Eltern. Dies soll den Akteuren vor allem neue Begegnungen und Erfahrungen ermöglichen (ebd.). In fast gleicher Weise werden in dem Konzept der sozialraumorientierten Schulentwicklung die verschiedenen Möglichkeiten einer Zusammenarbeit begründet. Durch die unterschiedlichen Kooperationen sollen hier vor allem lokale Bedarfe eine entsprechende Berücksichtigung finden sowie eine Pluralisierung von Bildungsangeboten gewährleistet werden (vgl. Schröder 2009, 119). Die Relevanz von außerschulischen Lernorte im Rahmen einer Kooperation wird vor allem in sozialraumorientierten Konzepten hervorgehoben (vgl. Schröder 2009, 121) und auch das Konzept zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule (Kultusminister 1988, 18f.) bezieht sich explizit hierauf.

Die Institution Schule muss sich in diesem Sinne also auf die Suche nach Kooperationspartnern begeben. Sowohl in Kanada als auch in Deutschland gibt es bedingt durch die Zuwanderungsbewegungen der letzten Jahrzehnte mittlerweile immer mehr mögliche Kooperationspartner für die Schule. In beiden Staaten lassen sich beispielsweise nicht mehr ausschließlich evangelische oder katholische Kirchen, sondern auch religiöse Einrichtungen und Organisationen anderer Glaubensrichtungen finden. Des Weiteren gibt es eine Vielzahl von Vereinen und so genannte „Migrantenselbst-organisationen“, die sich um kulturellen Austausch bemühen und potentielle Kooperationspartner der Schulen sein könnten. Vor diesem Hintergrund fordert unter anderem das Bundesjugendkuratorium (BJK) in Deutschland ein „tragendes Bündnis aller mit Bildung und Erziehung befassten Institutionen (...), die in einer verbindlichen Bildungspatenschaft kooperieren“ (BJK 2005, 17).

Die Kooperationen mit außerschulischen Akteuren führen in den meisten Schulen dazu, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler über den Vormittag bzw. über das Unterrichtsende hinaus in der Schule anwesend sind und betreut werden. Die Schule entwickelt sich auf diese Weise zu einem sozialen Forum für Freizeitaktivitäten. Die Bedeutung des Freizeitsektors für die Persönlichkeitsentwicklung im Kindheits- und Jugendalter nimmt auch deswegen immer weiter zu, weil die Freizeit allgemein als „soziales Übungsfeld für den Umgang mit der unendlich groß erscheinenden Fülle von Wahl- und Verhaltensmöglichkeiten der Lebensgestaltung“ (Hurrelmann 2005, 138) fungiert. Die Aneignung dieser neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht den Jugendlichen umfassende Gelegenheiten zum Erwerb kognitiver, sozialer und motorischer Fähigkeiten und kann dementsprechend einen Beitrag zur gelingenden Persönlichkeitsentwicklung leisten. Bönsch (1998, 290) hebt in diesem Zusammenhang vor allem die Notwendigkeit von dauerhaften Kooperationen hervor:

„Wenn von einer Vernetzung der Schule mit anderen Institutionen wie Kirchen, Vereinen, Einrichtungen der Jugendhilfe, Museen, Bibliotheken, Theatern, Betrieben, Beratungsstellen, Bürgerinitiativen u.a.m. die Rede ist, zielt der Netzwerkgedanke auf Kooperationsstrukturen, die auf Dauer bestimmter Organi-

sationsstrukturen (Steuergruppen, institutionsübergreifende Arbeitskreise) bedürfen, die es ermöglichen, die Vielfalt zu bündeln, aber auch überschaubar zu machen; die Wiedergewinnung ganzheitlicher Lebensmöglichkeiten mit sozialpädagogischen und lebensbereichernden Funktionen anzustreben“.

Als besondere Form der Vernetzung stellen sich in Deutschland die Beziehungen bzw. Partnerschaften mit Schulen und gesellschaftlichen Akteuren sowie Institutionen in anderen Ländern dar. Diese sind mittlerweile wesentlicher Bestandteil vieler Schulprogramme bzw. der Schulprogrammentwicklung. Während eines Schüleraustauschs im Rahmen dieser Partnerschaften sind die Teilnehmenden in der Regel in Familien des Gastgeberlandes untergebracht, wo sie das Alltagsleben bzw. die Alltagskultur der Gastgeber unmittelbar erleben sollen. Dabei können nach Baßmann (2011, 6f.) durchaus auch einige positive Aspekte für die Persönlichkeitsentwicklung festgestellt werden:

„Im bewussten, aber auch reflektierten Abgleich mit der anderen Lebenswirklichkeit erhalten Jugendliche (...) ganz besondere Gelegenheit zur Persönlichkeitsbildung. Entscheidend gefördert wird interkulturelles Lernen durch den mit erlebten Schulpartnerschaften verbundenen Perspektivwechsel. Dieser Wechsel, ohnehin ein prägendes Element moderner Pädagogik und Didaktik, ist Voraussetzung für gelingende Reflexion über sich selbst und die eigene Lebenswelt. Reflexionskompetenz aber deckt sich ganz unmittelbar mit dem Anspruch von Platons >>Zoon politikon<<, des gesellschaftlich bewussten und tätigen Bürgers, der die Entwicklung von >>Gemeinsinn<< als zentrales Element des Lebens begreift“.

Die Öffnung von Schule gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld kann darüber hinaus umso mehr gelingen, wenn eine entsprechend große Zahl von Akteuren miteinander kooperiert (vgl. Tillmann 2011). Die Angebote der Schule müssen von den Kindern und Eltern zudem als ein sinnvolles Gesamtkonzept wahrgenommen werden und die verschiedenen freien Anbieter die Gelegenheit erhalten, mit ihren spezifischen Vorstellungen und ihrem eigenständigen pädagogischen Auftrag in diese Kooperation einzutreten (ebd., 21). Damit die Kooperation auf Dauer erfolgreich gestaltet wird, sind Regelungen erforderlich, die Zuständigkeiten klären und Eigenständigkeiten sichern:

„Wenn man Qualität sichern und Kooperation auf Dauer stellen will, kann man dies nicht einfach dem freien Spiel der Kräfte überlassen – und in jeder Schule eine andere Regelung finden. Vielmehr sind hier – bezogen auf ein Bundesland – jeweils Grundlinien der Kooperation festzulegen, an die sich die Akteure dann halten müssen, auf die sie sich dann aber auch verlassen können. In einigen Ländern gibt es solche Festlegungen, in anderen sind weitere Konkretisierungen erforderlich. Dies gilt auch für die Frage, mit welchem Partner die freien Anbieter Verträge abschließen, welche zeitlichen Verbindlichkeiten damit verbunden sein sollen, und wie dabei bei den Honoraren eine Mindestlinie gesichert werden kann“ (Tillmann 2011, 21f.) .

Schulen haben also Formen für eine gelingende Zusammenarbeit zu entwickeln, die sich auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund positiv auswirken. Zu Beginn einer Kooperation müssen Schulen, deren Angebote idealerweise weit über den Vormittag hinausreichen, zunächst einmal die Formen einer Zusammenarbeit mit externen Anbietern festlegen sowie eine klare Zielsetzung für eine erfolgreiche Kooperation erarbeiten (Kamski 2009, 112ff.). Dabei soll sich die Zusammenarbeit idealerweise an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und ihren jeweiligen Interessenlagen orientieren (ebd.). In diesem Zusammenhang könnte beispielsweise der Wunsch von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die aus Bürgerkriegsgebieten zugezogen sind, das friedliche Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft zu thematisieren, in Kooperation mit den außerschulischen Partnern realisiert und erarbeitet werden.

Die meisten Schulen arbeiten immer dann mit außerschulischen Akteuren zusammen, wenn sie ein zusätzliches sozialpädagogisches und freizeitpädagogisches Potential generieren möchten. Dabei können Lehrkräfte nicht nur eine umfassende professionelle Unterstützung für die Gestaltung von Schule und Unterricht erhalten, sondern auch neue Handlungsansätze für ihren Unterricht erfahren. Gleichwohl unterscheiden sich Kooperationspartner hinsichtlich der Intensität der Zusammenarbeit mit den Schulen sowie der Beweggründe, sich für eine Zusammenarbeit zu entscheiden, aber auch bezüglich der Ausgestaltung der Kooperation. Arnold (2007, 87) unterteilt die Koordinationspartner daher in Öffentliche Anbieter, Gewerbliche Anbieter und Freie Anbieter.



Öffentliche Anbieter sind zumeist Einrichtungen des Bundes und der Länder sowie überörtliche und örtliche Träger wie etwa Jugendämter, Polizeidienststellen und Stadtteilbibliotheken. Als Gewerbliche Anbieter sind unter anderem kommerzielle Sportschulen, Musik- und Kunstschulen sowie Sprachschulen zu verstehen. Freie Anbieter sind häufig Jugendverbände, Wohlfahrtsverbände, Schulfördervereine, Kirchengemeinden und Sportvereine. Bildungspolitiker erachteten die konsequente Weiterentwicklung von Kooperationsstrukturen als zukunftsweisend für eine neue „Lernkultur“. So betont beispielsweise die ehemalige Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Bremen, Jürgens-Pieper, die Bedeutung von Ganztageseschulen für diese Entwicklung:

„Ganztageseschulen sollen zu lebendigen Orten im Quartiersalltag werden. Ganztageseschulen ermöglichen die Zusammenarbeit von Schule, Kultur, Sport und weiteren Akteuren im Stadtteil. Die Ganztageseschulen sind Vorbilder für eine Lernkultur der Zukunft und sie sind wichtige Knotenpunkte in den lokalen Bildungsbündnissen“ (Jürgens-Pieper 2011, 7).

Um eine erfolgreiche Kooperation zu beginnen, nehmen die Schulleitungskräfte oder die Kooperations- bzw. Ganztageseschulbeauftragten der einzelnen Schule mit den jeweiligen Einzelanbietern oder Institutionen Kontakt auf bzw. sind für die Anbieter der direkte Ansprechpartner für Rückfragen. Ausgangspunkt für eine Kooperation ist zunächst auf beiden Seiten eine Bedarfsanalyse, d.h. aus schulischer Perspektive unter anderem, welche Ziele verfolgt werden sollen oder auch welche Wünsche von der Schüler- und Elternschaft geäußert werden. Außerschulische Partner müssen ebenfalls Klarheit über ihre eigenen Motive, Beweggründe und Kapazitäten herstellen. Im Anschluss an diese Phase geht es dann um die Erstellung von Konzepten für die Zusammenarbeit mit festgelegten Maßnahmen für die Durchführung der Angebote. Hier muss die Frage eines Entgeltes für die Teilnahme an außerschulischen Angeboten mit entsprechender Sensibilität behandelt werden, denn „nicht zuletzt kommen zu den sozialen Barrieren, die mit dem Besuch einer Bildungseinrichtung in einem „gehobeneren“ Wohnviertel verbunden sind, die relativ höheren finanziellen Belastungen hinzu, die bei der Nutzung entfernt gelegener Bildungseinrichtungen entstehen“ (Weißhaupt 2010, 224).

Die Arbeit mit außerschulischen Partnern ist also in vielfacher Hinsicht vor Herausforderungen gestellt. Die damit verbundenen Probleme werden von Stolz (2006, 12) beschrieben:

„Derzeit löst Schule durch Kooperation mit außerschulischen Partnern jedoch vor allem Probleme *jenseits* (Hervorhebung im Original) ihres unterrichtlichen Kerngeschäfts, z.B. die Sicherstellung von Betreuungszeiten im Ganztagesbetrieb oder erziehungsbezogene Aufgaben, etwa der Schulsozialarbeit. Die >>schuleigenen Codes<< bleiben von alledem weithin unberührt, was sich am Ausbleiben nachhaltiger Kooperationseffekte bei der Unterrichtsgestaltung ablesen lässt. Schule hätte hier die von Kindern und Jugendlichen an anderen Lern- und Lebensorten (peers, Familie, Internet, Vereine, Verbände, Initiativen etc.) gemachten Erfahrungen konstruktiv aufzugreifen und mit den eigenen curricularen Lernsettings zu verknüpfen“.

In diesem Sinne sollten die schulischen Akteure stets bestrebt sein, nachhaltige Kooperationsstrukturen aufzubauen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund könnten beispielsweise von der Einbindung der Migrantenselbstorganisationen profitieren, weil durch diese zusätzliche interkulturelle Themen- und Fragestellungen mit in die Unterrichtsarbeit integriert werden können.

Darüber hinaus können auch außerschulische Lernorte im Rahmen von Kooperationen, etwa mit Jugendzentren oder Museen, aufgesucht werden. Dabei werden diese Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, wie bereits erwähnt, zum einen in sozialraumorientierten Konzepten thematisiert (vgl. Schröder 2009, 121). Zum anderen bezieht sich auch das Konzept zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule (Kultusminister 1988, 18f.) hierauf. In Bezug auf die Bedeutung von außerschulischen Lernorten in den einzelnen Ansätzen konstatiert Keck (1993, 147) jedoch zunächst ein generelles Desiderat, denn:

„Auch in den meisten Beiträgen zur Renaissance des Schullebens spielte diese Praxis nur eine episodische Rolle ohne inneren Zusammenhang. Das hatte auch für die Praxis Konsequenzen: Lernen außerhalb der Schule blieb

ohne System, hing mehr oder weniger zufällig quer zum Berufsfeld des Lehrers, das mit Unterricht in der Schule zu umschreiben ist. Lernortarbeit blieb so nur ein meist unverbundenenes Additum“.

Für eine gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ist das Aufsuchen von außerschulischen Lernorten deswegen von besonderer Relevanz, weil mit der Rückgewinnung bzw. Erschließung von Erfahrungs- und Handlungsräumen in der direkten Umwelt Erfahrungsdefizite kompensiert werden können, die wiederum durch den gesellschaftlichen Wandel verursacht werden (vgl. Hellberg-Rode 2004, 145f.). Da Lernen vor Ort immer durch konkrete Anschauung, aber auch unmittelbares Erleben und den handelnden Umgang mit einer „Sache“ mitbestimmt wird, kann sich die Einbindung außerschulischer Lernorte noch effektiver auf den Lernprozess auswirken als eine möglicherweise aus dem originalen Zusammenhang heraus gelöste Bearbeitung isolierter Teilaspekte im Klassenraum (vgl., ebd.).

In der wissenschaftlichen Literatur sind Lernorte zum einen unterteilt in „pädagogisch nicht vorstrukturierte bzw. gestaltete Lernorte in der physischen Umgebung, die erst durch besondere Fragestellungen zu Lernorten werden. Dazu gehören: Lernorte in der natürlichen Umgebung (z.B. Bach, Wald, Wiese, Hecke, Baum o.ä.) und Lernorte in der sozialen, technischen und gebauten Umwelt (z.B. Postamt, Supermarkt, Kläranlage, Brauerei, Arztpraxis o.ä.)“ (ebd., 147). Zum anderen findet eine Unterteilung in pädagogisch mehr oder weniger gestaltete Lernorte statt, die unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten für spezielle Erkundungs- und Lernzwecke als Lernstandorte eingerichtet worden sind. Dazu gehören z.B. museale Einrichtungen, die zum Teil auch spezielle Lernangebote anbieten (z.B. Zoo, Botanischer Garten, Naturkundemuseum, Stadtmuseum), und primär pädagogisch orientierte Einrichtungen mit besonders aufbereiteten Lernangeboten (z.B. Schulbauernhof, Umweltzentrum, Lernpfad) (vgl., ebd.).

Diese theoretische Unterscheidung kann für Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite dahingehend vorteilhaft sein, weil die Lehrkräfte durch eine entsprechende Auswahl der Lernorte zum Teil aktiv

den Sozialisationsprozess vorstrukturieren und beispielsweise neue interkulturelle Handlungsräume aufzeigen können. Auf der anderen Seite besteht bei der Entscheidung für einen nicht strukturierten Lernort mitunter die Gefahr, negative Sozialisationseinflüsse durch kulturell einseitige Darstellungen zu generieren. Für das Kollegium ist es also eine wesentliche Aufgabe, sich in die verschiedenen Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler sowie der im schulischen sowie gesellschaftlichen Umfeld vertretenen Kulturen hineinzusetzen und dabei die gewonnenen Erkenntnisse bei der Planung zu berücksichtigen.

Wagner (1986, 4) gibt allerdings zu bedenken, dass bis in die 1980er Jahre Erkundungen an außerschulischen Orten meist einseitig blieben und selten eine dauerhafte Zusammenarbeit angestrebt wurde. Dies ist im interkulturellen Kontext umso problematischer, als gerade eine langfristige Kooperation eröffnet die Chance eröffnet, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in die vielfältigen Themenkomplexe besser einzubinden, zum Beispiel, wenn es um die Frage geht, wie ihr Wohngebiet und Wohnraum besser gestaltet bzw. saniert werden könnte und im Fachunterricht die verschiedenen Lebensformen und –weisen thematisiert werden. Vor diesem Hintergrund kommt es also vor allem auf langfristige Kooperationen an, denn einmalige Erkundungen außerschulischer Lernorte können nur bedingt zu einem besseren Verständnis der verschiedenen Kulturen und Lebensräume beitragen.

#### **4.8. Schulsozialarbeit**

In Anbetracht der praktizierten, vielfältigen Verwendung des Begriffs „Schulsozialarbeit“ besteht zunächst sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene die Herausforderung für Wissenschaftler darin, sich auf eine allgemeingültige Definition von Schulsozialarbeit zu einigen. Speck (2006, 9) verweist jedoch darauf, dass eine Verständigung auf eine gemeinsame Definition bislang nicht gelungen ist. So würden in der Wissenschaft und Öffentlichkeit nach wie vor eigene Argumentationslinien für die jeweilige Begriffsverwendung aufrechterhalten und an den entsprechenden Begrifflichkeiten festgehalten. Daher fordert Speck die Verwendung eines einheitlichen Begriffes der Schulsozialarbeit und verweist in diesem Zusammenhang auf den Gewinn an Klarheit

für den Fachdiskurs und die im Bereich der Schulsozialarbeit praktisch tätigen Personen sowie die bessere internationale Kommunizierbarkeit. Aufgrund der Vielzahl von Definitionen und der verschiedenen Ebenen des Diskurses, die an dieser Stelle nicht alle dargestellt werden können, sei nachfolgend lediglich auf eine allgemeine Definition von Schulsozialarbeit verweisen, die jedoch den konkreten Zusammenhang zu der Ausgangsthematik herstellt:

„Schulsozialarbeit ist ein sozialpädagogisches Handlungsfeld, ein Angebot der Jugendhilfe an einem für Kinder und Jugendlichen wichtigen Ort, der Schule. Sie bietet Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebote für die Kinder und Jugendlichen an der Schule, sie wendet sich mit ihren Angeboten auch an Eltern und Lehrkräfte. Schulsozialarbeit stellt ein Bindeglied dar zwischen der Schule und speziellen fachlichen Diensten und Einrichtungen der Jugendhilfe wie der Hilfen für Familien oder erzieherischer Hilfen. Sie knüpft auf institutioneller Ebene Verbindungen zu anderen Angeboten und Einrichtungen der Jugendhilfe und zu Institutionen im regionalen Umfeld der Schule, sie leistet so einen Beitrag zur sozialräumlichen Vernetzung von Schule“ (Mack 2008, 4).

Der Aspekt der Schulsozialarbeit wird zum einen in Community Education-Ansätzen (vgl. Reinhardt 1992) diskutiert, wobei insbesondere ein Bedarf in den so genannten „sozialen Brennpunkten“ gesehen wird. Dort müsse letztlich die Schule selbst verstärkt mit sozialpädagogischer Kompetenz ausgestattet und die Kooperation mit SozialarbeiterInnen ausgebaut werden (ebd., 194f.). Zum anderen lassen sich einige (in-)direkte Bezüge auch im Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (vgl. Kultusminister 1988), im Projekt „Selbstständige Schule“ (vgl. Lohre, Kober 2004) und in sozialraumorientierten Bildungsansätzen (vgl. Schröder 2009) finden. Dabei setzt die sozialraumorientierte Schulentwicklung vor allem auf eine konsequente Diversifikation des pädagogischen Personals (ebd., 120). Durch die systematische Einbeziehung von ExpertInnen wird es demnach möglich, die soziale und kulturelle Vielfalt der Gesellschaft im Unterricht in einer angemessenen Form zu repräsentieren und für die Schülerinnen und Schüler durch die persönlichen Begegnungen „anschaulich, befragbar und ‚handgreiflich‘ werden zu lassen“ (Schröder 2009, 120). Das Landesprogramm wiederum fordert zwar die „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit „aus erster

Hand““ (Kultusminister 1988, 18) und den Einbezug von Experten des Schulumfelds in den Unterricht, erwähnt jedoch nicht explizit die Disziplin der Sozialen Arbeit. Des Weiteren ist bei den regionalen Bildungslandschaften im Rahmen des „Projekts Selbstständige Schule“ auch nur die Rede von einer intensiven Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen (vgl. Lohre/ Kober 2004, 23); die Zusammenarbeit mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter wird erneut nicht gesondert thematisiert.

In der Praxis wird allerdings auch auf die Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen dem Beruf des Lehrers und des (Schul-) Sozialarbeiters hingewiesen. Lehrkräfte werden beispielsweise mitunter dahingehend kritisiert, dass sie zu meist die Wissensvermittlung in den Vordergrund ihrer Arbeit stellen und die sozialen sowie pädagogischen Dimensionen ihrer Arbeit nur in geringerem Umfang berücksichtigen würden (vgl. Drilling 2004, 101). Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive wird im Zusammenhang mit der Entwicklung einer nach wie vor nicht vorliegenden allgemeinen Definition der Schulsozialarbeit immer auch die unzureichende Abgrenzung von der Sozialpädagogik und ihren Leitgedanken angeführt. So sei es zunächst erforderlich, das Verhältnis von Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu bestimmen, da eine theoretisch vorgenommene Subsumierung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik die Unterschiede beider Disziplinen nicht adäquat erfassen und somit nicht zielführend sein würde:

„Während sich die Sozialpädagogik, ganz gleich welcher Traditionslinie als Pädagogik versteht, fußt die Sozialarbeit in den Sozialwissenschaften und beinhaltet eine instrumentelle, in vielen Ausarbeitungen systemisch ausgerichtete Hilfe in Verbindung mit einer gesellschafts- und sozialpolitischen Konstruktion der Funktion von Sozialarbeit“ (Mührel 2009, 149).

Wenn Schulsozialarbeit als Schnittstelle von Schule und einer sozialpädagogischen Prinzipien folgenden Kinder- und Jugendhilfe beschrieben wird, würde dies zudem umso mehr zu einer Begriffskonfusion führen, und ob die professionspolitischen Ziele der Sozialarbeit so langfristig umgesetzt werden könnten, sei ebenfalls fraglich (ebd., 150). Im Übrigen seien durch unzureichende

Abgrenzungen auch Konkurrenzkämpfe zwischen Lehrkräften und Sozialarbeitern nicht auszuschließen (ebd.). Aus interkultureller Perspektive sind die Aufgabenüberschneidungen und das Kompetenzgerangel allerdings wenig förderlich. Ohne klare Strukturen der Zusammenarbeit besteht unter anderem die Gefahr, dass auf der einen Seite einige Aufgabenbereiche doppelt bearbeitet werden und auf der anderen Seite ebenso zentrale Aufgabenfelder, wie die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, kaum oder nur unzureichend realisiert werden. Wiere hält in diesem Zusammenhang folgende Erfordernisse für eine erfolgreiche interkulturelle Bildungsarbeit fest:

„Die Organisation von Bildungsprozessen für unterschiedliche Kinder und Jugendliche ist daher eine der wesentlichsten pädagogischen Herausforderungen für die Gestaltung ganztägiger Bildungsangebote. Die Forderung nach ganztägiger Bildung in öffentlicher Verantwortung - und damit sind sowohl formelle als auch nicht-formelle Bildungsangebote gemeint - muss auch mit dem Ziel verbunden sein, sich mit der Subjektivität und Individualität des Bildungsprozesses auseinanderzusetzen“ (Wiere 2007, 89f.).

Hinsichtlich einer heterogen zusammengesetzten Schülerschaft verweist Wiere zudem auf wesentliche Arbeitsprinzipien, wie Interessenorientierung, Partizipation, individuelle Leistungsmaßstäbe, Freiwilligkeit, zeitliche und örtliche Variabilität sowie biografische und lebenslagenorientierte Zugänge als wesentliche Konstanten für die Jugendsozialarbeit (Wiere 2007, 92f.). Es sind also damit vor allem die lebensweltlichen Bezüge von besonderer Relevanz, worauf unter anderem Spies und Pötter (2011, 21) rekurren:

„Insofern verstehen wir Schulsozialarbeit als einen integrierten Teil des Bildungs- und Erziehungssystems selbst, der keineswegs als Gegensatz zur Schule zu denken und zu konzipieren ist. Schulsozialarbeit muss dabei vor allem das Aufeinandertreffen der lebensweltlichen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen mit den Bedingungen der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion fokussieren und zugleich im Kontext von Schule und unter der Zielsetzung der Jugendhilfe agieren. (...). Für viele Kinder und Jugendliche ist die Schule der erste Ort, an dem sie die unterschiedlichen Webstrukturen der lebensweltlichen und der strukturellen Lebensbedingungen „am eigenen Leib“

erfahren. Dies kann auch bedeuten, die Strukturen so anzupassen, dass Kinder und Jugendliche aus bestimmten lebensweltlichen Kontexten überhaupt die Chance erhalten, Angebote und Unterstützung des Bildungs- und Erziehungssystems wahrzunehmen.“

In diesem Sinne müssen die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowohl von den Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter als auch von Lehrkräften bei den entsprechenden Planungen des Bildungsangebots adäquat berücksichtigt werden, damit auch ihre Sozialisation möglichst gelingend verläuft. Diese Vorgehensweise ist zudem konstitutiv für eine interkulturelle Öffnung von Schule. Durch die Verbindung der gesellschaftlichen Strukturen mit den diversen Anforderungen des schulischen Kontexts können die Grundlagen für eine produktive Verarbeitung der Realität gelegt werden.

#### **4.9. Zusammenfassung**

Die Herleitung von acht Erfolgsfaktoren für die interkulturelle Schulöffnung aus den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Konzepten ermöglicht es nun, gezielt unter Einbezug von theoretischen und praktischen Beispielen die gelingende Sozialisation im kanadischen und bundesdeutschen Kontext zu analysieren. Im folgenden Abschnitt werden diese Erfolgsfaktoren noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Als erster Erfolgsfaktor wurde der Aspekt der Elternarbeit, der unter anderem ein zentrales Charakteristikum von Community-Education-Ansätzen ist, hergeleitet. Um eine adäquate Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu gewährleisten, haben Schulen stärker als bislang die Aufgabe, die Eltern in den schulischen Kontext mit einzubinden. Dafür ist es insbesondere im interkulturellen Kontext notwendig, dass die schulischen Akteure das Vertrauen der Eltern gewinnen und ihnen mit Wertschätzung und Anerkennung begegnen, weil beispielsweise existierende sprachliche, religiöse oder kulturelle Hintergründe so voneinander abweichen, dass daran bereits die erste Kontaktaufnahme scheitern kann. Dabei gibt es im Übrigen einen Zusammenhang mit dem zweiten Erfolgsfaktor, der Elternbildung in der Schule. Auch in diesem Bereich müssen sich die Lehrenden bewusst sein,



dass bisherige Sozialisationserfahrungen mitunter sehr verschieden sind. Insbesondere der Erwerb von „Interkultureller Handlungskompetenz“ kann hier sowohl für Eltern mit als auch ohne Migrationshintergrund eine Bereicherung darstellen.

Die sprachliche Förderung in zusätzlichen Unterrichtskursen für (zugewanderte) Schülerinnen und Schüler sowie erwachsene Gemeindemitglieder als dritter Erfolgsfaktor wird nicht nur in Community-Education-Ansätzen, sondern auch im Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ thematisiert. Dabei kommt es im Hinblick auf die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor allem darauf an, ein konstantes Angebot bereitzustellen, das, entsprechend der jeweiligen Bedarfe, bis zum Übergang in das Berufsleben aufrechtzuerhalten ist.

Der vierte Erfolgsfaktor „Multifunktionelle Gebäudenutzung“ bzw. „Raumgestaltung“ ist für den hiesigen Themenkomplex einer gelingenden Sozialisation ebenfalls von Bedeutung. So können beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durch die gemeinsame Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten die Erfahrung machen, dass ihre Kultur in gleicher Weise wertgeschätzt wird wie die Kultur der Mehrheitsgesellschaft.

Im Hinblick auf den fünften Erfolgsfaktor „Lehrerarbeit“ ist hervorzuheben, dass letztlich in jedem der zuvor analysierten erziehungswissenschaftlichen auf die Notwendigkeit einer engagierten Lehrkraft hingewiesen wird, die mitunter zusätzliche Aufgaben im Schulalltag übernimmt bzw. auch am Nachmittag tätig ist und zum Beispiel einen Elterntreff leitet. Dabei variiert - je nach Konzept - der zeitliche Umfang dieser zusätzlichen Angebote.

Das „Interkulturelle Curriculum“ wurde sodann als sechster Erfolgsfaktor hergeleitet. An dieser Stelle ist noch einmal auf die Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz von 1996 und die entsprechenden Ausführungen zum Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen zu verweisen. Eine konstante Förderung von interkulturellen Kompetenzen mit Hilfe des interkulturellen Curriculums im Schulalltag kann sich nämlich hiernach auch auf den weiteren Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen positiv auswirken

(vgl. KMK 1996). In diesem Sinne sollen sich die Schülerinnen und Schüler idealerweise nicht nur mit den gesellschaftlichen Strukturen der einheimischen Gesellschaft thematisch auseinandersetzen, sondern vermittelt bekommen, dass sich ihre Persönlichkeitsentwicklung verstärkt in globalen Kontexten vollziehen wird.

Die Kooperation mit außerschulischen Akteuren konnte als siebter Erfolgsfaktor für die interkulturelle Öffnung von Schule aus jedem der zuvor analysierten Bildungskonzepte extrahiert werden. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können von der dauerhaften Einbindung der Migrantenselbstorganisationen oder religiösen Einrichtungen profitieren, weil durch diese zusätzliche interkulturelle Themen- und Fragestellungen mit in die Unterrichtsarbeit integriert werden können. Für eine gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ist neben einer dauerhaften Kooperation das Aufsuchen von außerschulischen Lernorten von größerer Relevanz, weil mit der Rückgewinnung bzw. Erschließung von Erfahrungs- und Handlungsräumen in der direkten Umwelt Erfahrungsdefizite kompensiert werden können, die wiederum durch den gesellschaftlichen Wandel verursacht werden (vgl. Hellberg-Rode 2004, 145f.).

Abschließend wurde die Schulsozialarbeit als achter Erfolgsfaktor für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung aus einigen der vorliegenden Schulöffnungskonzepten identifiziert. Dabei wurde festgestellt, dass der Schulsozialarbeit nicht nur in Community-Education-Ansätzen eine besondere Bedeutung beigemessen wird, sondern sich darüber hinaus auch einige (in-)direkte Bezüge im Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (vgl. Kultusminister 1988), im Projekt „Selbstständige Schule“ (vgl. Lohre/ Kober 2004) und in sozialraumorientierten Bildungsansätzen (vgl. Schröder 2009) finden lassen. In Bezug auf die immer mehr heterogen zusammengesetzte Schülerschaft in Deutschland und Kanada hat sich die Schulsozialarbeit vor allem an bestimmten Arbeitsprinzipien, wie Interessenorientierung, Partizipation, individuelle Leistungsmaßstäbe, Freiwilligkeit, zeitliche und örtliche Variabilität zu orientieren (Wiene 2007, 92f.).

## **5. Gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Die vorhergehende Analyse hat gezeigt, dass es für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von herausragender Bedeutung ist, in ihrem gesellschaftlichen Umfeld vielfältige Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten vorzufinden. Dabei hat insbesondere die Schule als eine zentrale Sozialisationsinstanz ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen stets auf weitere Tragfähigkeit im Rahmen der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu reflektieren. Die Analyse der Auswirkungen der interkulturellen Schulöffnung auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfordert jedoch zunächst eine theoretische Grundlage. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel auf verschiedene Sozialisationstheorien Bezug genommen. Dabei werden verschiedene Definitionen innerhalb der einzelnen Traditionslinien der Sozialisationsforschung erörtert und zu ihrer gegenwärtigen wissenschaftlichen Bedeutung kritisch Stellung genommen. In diesem Zusammenhang wird unter anderem auch das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann ausführlich analysiert und schließlich als Modell für die weitere Untersuchung ausgewählt. Neben einer Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes der Sozialisationsforschung und der Definition des Sozialisationsbegriffes wird auch der Aspekt der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit eines Menschen mit dem Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts von Hurrelmann theoretisch fundiert und Sozialisation als ein sich im Weltsystem vollziehender Entwicklungsprozess dargestellt. Im Rahmen dessen wird mit Bezugnahme auf verschiedene Traditionslinien der Sozialisationsforschung zudem der Prozess der schulischen Sozialisation erläutert.

### **5.1. Zum Stand der Sozialisationsforschung**

Die Sozialisationsforschung untersucht, wie sich sozial vermittelte Erfahrungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit auswirken und welche Risiken oder Chancen sich für den weiteren Lebensverlauf ergeben, wenn die sozialen Umwelten bestimmte Eigenschaften aufweisen. Des Weiteren thematisiert sie, wie soziales Handlungswissen kulturell über Generationen vererbt wird, sich

sozial wandelt und den aktuellen Lebensbedingungen anpasst, welche Grenzen der Erziehung und Bildung als formale Verhaltensmaßregeln gesetzt sind und in welcher Weise sich soziale Rollen und Werte im alltäglichen Miteinander bewähren müssen (vgl. Hurrelmann et al. 2008, 26).

Mit der Publikation der ersten Ausgabe des „Handbuchs Sozialisationsforschung“ im Jahr 1980 versuchten die Herausgeber, Hurrelmann und Ulich, die bis dato publizierten Forschungsergebnisse disziplinübergreifend komprimiert darzustellen. Darin wurden allerdings von den Autoren methodisch und theoretisch divergierende Ansätze der Psychologie, Soziologie und Pädagogik entfaltet, was in der Folge zu neuen Unklarheiten führte. Aus diesem Grund scheiterte zunächst auch die angestrebte Abgrenzung des Gegenstandsbereichs, und auch die erwünschte Ordnungs- und Integrationskraft des Sozialisationskonzepts blieb aus. Im ‚Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung‘ (1991) reagierten die Herausgeber, Hurrelmann und Ulich, auf diese Kritik und thematisierten die sich in der Zwischenzeit verfestigten theoretischen Modelle. So galt das wissenschaftliche Interesse fortan nicht mehr den Fragen der gelingenden gesellschaftlichen Integration und dem Erwerb entsprechender Rollenkompetenzen sowie Modellen schichtspezifischer Kommunikation, sondern vermehrt dem Prozess der Subjektwerdung. Dieser Paradigmenwechsel richtete den Blick auf die Reflexionsfähigkeit und aktive Steuerung sowie Integration von Erfahrungen, durch die das Individuum im Lebensverlauf eine personale und soziale Identität entwickelt. Die Aneignung eines sozial erwünschten Handlungsrepertoires an gesellschaftlichen Handlungsweisen wurde durch eine Sichtweise der aktiven Aneignung der Umwelt und der Teilhabe an deren Gestaltung abgelöst (vgl. Hurrelmann et al. 2008, 15).

Auch dem Modell des „produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“ von Hurrelmann (1983) liegt eine solche Konzeption zugrunde. Hurrelmann unternimmt den Versuch, die disziplinspezifischen Beiträge der Sozialisationsforschung systematisch aufeinander zu beziehen. Die aktive Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner sozialen und dinglichen Umwelt entwickelte sich darüber hinaus zu einem zentralen Forschungsgebiet der ökologischen Entwicklungspsychologie, der soziologischen Lebensverlaufsforschung, der Risiko- und Resilienzforschung sowie der kulturvergleichenden Familienforschung. Als

zentrale Linien dieser sozialisationstheoretischen Orientierungen konstatieren Hurrelmann, Grundmann und Walper (2008) den stärkeren Fokus auf die innerpsychische Verarbeitung sozialer Erfahrungen und die handlungsleitende Funktion mentaler Modelle, die stärkere Berücksichtigung der Gestaltungsprozesse sozialer Umwelten durch die Akteure, eine zunehmend differenzierte und komplexere Konzeption von Umwelten und die direkte Thematisierung von Interdependenzen zwischen Entwicklungskontexten.

Zum heutigen Zeitpunkt hat sich die Sozialisationsforschung als interdisziplinäres Forschungsfeld etabliert und umfasst diverse theoretische Perspektiven, inhaltliche Fragestellungen und methodische Herangehensweisen. Von besonderem Interesse sind dabei die Sozialisationsprozesse in den einzelnen Lebensphasen. Spezifische Kontexte, wie die familiäre oder schulische Sozialisation, haben z.B. aufgrund der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien PISA und IGLU, als inhaltliche Fragestellung in den letzten Jahren ebenfalls eine breite Aufmerksamkeit erfahren. In Zusammenhang mit der Ausgangsthematik ist auch auf die Bedeutung kultureller Modelle für Persönlichkeitsentwicklung und Bildung (vgl. z.B. Keller 2008) sowie die Forschungsbemühungen zu verweisen, inwieweit Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen eine Erklärung für den Verlauf von Eingliederungsprozessen (vgl. z.B. Nauck 2004) darstellen. In den USA gibt es überdies intensive Forschungen zu Nachbarschaften als eigenständige Entwicklungskontexte, die neben Einflüssen der Familie zur Geltung kommen. Diese könnten im Übrigen neue Erkenntnisse im Hinblick auf eine stärkere Gemeinwesenorientierung und Öffnung der Schulen in Deutschland zu Tage fördern.

Weiteres Interesse gilt den verschiedenen Formen der Lebensgestaltung. Vor allem die Soziologie betrachtet gesellschaftliche Institutionen und kulturelle Normen nicht nur als Grundlage, sondern auch als Resultat von Sozialisation. Individuen müssen ihr Zusammenleben gemeinsam gestalten, um zu überleben, das heißt Erfahrungen sind so zu koordinieren, dass ein gemeinsamer Handlungsnutzen, also Sozialität, entsteht (vgl. Hurrelmann et al. 2008, 20). Bronfenbrenner verweist bereits 1979 auf die Notwendigkeit der institutionellen und kulturellen Auseinandersetzung mit sich verändernden Lebenspraktiken der Akteure und den tradierten Normen sowie Werten.

Schließlich hat in den letzten Jahren die Bedeutung von Studien zu sozialer Ungleichheit und Sozialisation zugenommen. Diese Forschungsbemühungen fokussieren die Thematik der gesellschaftlichen Reproduktion von Ungleichheit durch die stattfindenden Sozialisationsprozesse (vgl. Bauer et al. 2007). Aufgezeigt wird unter anderem die Bedeutung von Bildung als einer der zentralen Indikatoren für die Vergabe von Lebenschancen. Eine enger werdende Beziehung zwischen Herkunftsstatus und (Bildungs-)Karriere ist demnach durch die Kopplung von Verteilungsungleichheiten, Lebensstildifferenzen und Ressourcenakkumulation mit Beginn des Sozialisationsprozesses in der frühen Kindheit zu erklären.

Forschungen, in denen die Perspektive des Handlungssubjekts dominiert, konzentrieren sich nach Hurrelmann, Grundmann und Walper (2008) nunmehr darauf, die für das gesellschaftliche Zusammenleben grundlegenden Handlungskompetenzen- und Befähigungen herauszuarbeiten. Hierzu zählt der Aufbau interaktiver und kommunikativer Kompetenzen, ohne die die Interaktionen in einer multikulturellen Gesellschaft vor große Barrieren gestellt sind. Weiterhin geht es darum, die gesellschaftlichen Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung aufzuzeigen, die sich in Prozessen der sozialen Differenzierung gesellschaftlicher Funktionsbereiche (z.B. von Sozialisations- und Erziehungsinstanzen) niederschlagen. Auch die in proximalen Sozialisationskontexten (Familie, Peergruppen) relevanten Erfahrungen für die Persönlichkeit sind Gegenstand der aktuellen Forschungsbestrebungen.

Vor dem Hintergrund der verschiedenen Forschungsbemühungen, die sich zum Teil auf unterschiedliche Definitionen des Sozialisationsbegriffes beziehen, soll nachfolgend ein Rückblick auf die (historische) Entwicklung der verschiedenen Traditionslinien vorgenommen werden.

## **5.2. Der Sozialisationsbegriff: Definitionen innerhalb verschiedener Traditionslinien**

### **5.2.1. Konzeptionelle Ausgangspunkte und Grundlagen**

Der Begriff ‚Sozialisation‘ bezeichnet die Entstehung und Bildung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt, wobei das Verhältnis von Anlage und Umwelt je nach theoretischem Denkhintergrund unterschiedlich ausgelegt werden kann:

„Dieses Verhältnis wird theoretisch-konzeptuell hinsichtlich der Subjektkonzepte, der sozialisatorischen Umwelten und der Gewichtung ihrer jeweiligen Bedeutung (nature vs. nurture) sowie ihrer Verwobenheit ineinander unterschiedlich gefasst. Hieraus haben sich, philosophisch fundiert, verschiedene theoretische Traditionslinien entwickelt“ (vgl. Nestvogel 2008, 166).

Nach Hurrelmann (1993, 14) wird Sozialisation als „Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren. Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt“.

Nestvogel (2008, 159) rekurriert mit Bezug auf neuere Konzepte auch auf Bilden, die den Versuch unternehme, sowohl den Dualismus zwischen Individuum und Gesellschaft als auch zwischen Persönlichkeits- und Sozialstruktur zu überwinden. Hiernach wird Sozialisation als „emergenter Prozess verstanden, in den Biologisches und soziale Erfahrung eingehen und sich untrennbar verbinden (Verkörperung)“ (Bilden zit. nach Nestvogel 2008, 166).

Mit Blick auf eine bessere Übersicht des Diskurses soll in den folgenden Abschnitten zwischen „biologistischen, anlageorientierten Traditionslinien“, „sozialdeterministischen Traditionslinien“ und „sozial-ökologischen Traditionslinien“ unterschieden werden.

### **5.2.2. Biologistisch, anlageorientierte Traditionslinien**

In der biologistischen Traditionslinie liegt der Fokus der Betrachtung hauptsächlich auf dem Prozess der seelischen und körperlichen Entwicklung des Menschen. Von wissenschaftlichem Interesse ist neben der Bedeutung innerorganismerischer Vorgänge die Frage, inwieweit genetische Faktoren die Entwicklung eines Menschen bestimmen. Die Entwicklung des Menschen vollzieht sich dabei weitgehend unabhängig von der jeweiligen gegebenen Umwelt. Vor diesem Hintergrund werden dieser Traditionslinie vor allem entwicklungsbezogene psychodynamische Ansätze zugeordnet (vgl. Nestvogel 2008, 167).

Nach Ansicht von Piaget (1972) vollzieht sich die Sozialisation eines Menschen über die aktive Aneignung und Erschließung der sozialen Umwelt. Dabei wird die Persönlichkeitsentwicklung stark auf die intellektuelle und kognitive Entwicklung des Kindes reduziert. In seinem Modell der Persönlichkeitsentwicklung durchläuft das Kind vier zentrale Entwicklungsstufen. Zu Beginn seines Lebens durchläuft es zunächst die sensomotorische Stufe, dann eine präoperationale Stufe (zwischen dem zweiten und siebten Lebensjahr), im Anschluss daran die Stufe des konkreten Operierens (zwischen dem siebten und elften Lebensjahr) und schließlich die Stufe des formalen Operierens, welche nach dem elften Lebensjahr beginnt (vgl. für weiterführende Informationen hierzu Piaget/ Inhelder 2004, 13ff.). Dabei baut jedes Stadium auf dem vorherigen auf und ist selbst wiederum zentrale Voraussetzung für das nächsthöhere Stadium. Die stufenweise Ausbildung von kognitiven Strukturen ermöglicht den Heranwachsenden mit zunehmenden Alter schließlich auch eine bessere Erschließung ihrer Umwelt. Hurrelmann (2006, 71) betont gleichwohl, trotz aller kritischen Äußerungen und Einwände gegenüber dem Modell von Piaget, den Erkenntnisgewinn für die Sozialisationsforschung:

„Piaget konzipiert also eine für die Sozialisationstheorie interessante Vorstellung, wonach Persönlichkeitsentwicklung (...) durch einen intensiven Austausch zwischen dem Organismus und seiner Umwelt erklärt werden kann“.



Das Konzept der Entwicklungsaufgaben, die dieser Traditionslinie teilweise zugeordnet werden, wurde erstmals von Havighurst (1948, 2ff.) definiert. Darin geht er von der Annahme aus, dass die Menschen während ihres Lebens immer wieder mit unterschiedlichsten Problemen konfrontiert werden, die entsprechend bewältigt werden müssen. In den verschiedenen Lebensabschnitten stellen sich demnach altersentsprechende Aufgaben, deren Bewältigung durch unterschiedliche und zum Teil aufeinander einwirkende Faktoren beeinflusst wird. Zum einen sind dies innere Faktoren (individuelle Anlagen) und zum anderen äußere Faktoren (soziale Umwelt). Auch Hurrelmann (2006, 35ff.) bezieht sich in Teilen auf das Konzept und verweist darauf, dass die Persönlichkeitsentwicklung lebenslang aus einer nach Lebensphasen spezifischen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bestehe. Hierauf soll zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal ausführlicher Bezug genommen werden.

Ein weiteres entwicklungspsychologisches Modell wurde von Erikson (1966, 55ff.) vorgelegt. Sozialisation ist seiner Ansicht nach ein lebenslanger Prozess, bei dem sich über insgesamt acht Entwicklungsphasen und zumeist in der Bewältigung alterstypischer Krisen, die Identität des Einzelnen aufbaut. Das lebenslange Phasenmodell von Erikson enthält neben altersbedingten auch reife- und entwicklungsbedingte Krisen, von deren Bewältigung die jeweils nächste Krise abhängt. Heranwachsende haben nach Erikson zum Beispiel psychosoziale und psychosexuelle Veränderungen stets in ihren Lebenslauf zu integrieren, sich in der Erwachsenenwelt zu orientieren und ihre Position in der Gesellschaft zu finden: „Erikson insistiert darauf, daß weder der einzelne seine Identität allein, sozusagen privat, definieren noch daß die Umwelt sie ihm zudiktieren kann. Jedes Individuum entwirft seine Identität, indem es auf Erwartungen der anderen, der Menschen in engeren und weiteren Beziehungskreisen, antwortet. (...) Identität entsteht also an den Schnittstellen von persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen“ (Krappmann 1998, 67). Die Zuordnung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben und des Modells von Erikson zu dieser Traditionslinie ist allerdings unter Wissenschaftlern nicht unumstritten, da beide Konzepte jeweils Bezüge zur Umwelt des Menschen herstellen und damit entsprechend auch der dritten Traditionslinie zugeordnet werden könnten.

### 5.2.3. Sozialdeterministische Traditionslinien

Die zweite Traditionslinie versteht Sozialisation als einen überwiegend von der Gesellschaft aus gesteuerten Prozess. Als grundlegend sind innerhalb dieser Traditionslinien vor allem die Arbeiten des französischen Soziologen Durkheim zu erachten, denn zum einen stellt Durkheim die Kernfrage, wie gesellschaftliche Ordnung, soziale Integration und individuelle Autonomie miteinander verstrickt sind. Zum anderen macht er auf ein Problem der Pädagogik aufmerksam, wie Erziehungshandlungen beschaffen sein müssen, damit Menschen gesellschaftliche Individualisierungsmöglichkeiten nutzen und dabei Ichstärke entwickeln können, ohne sich ziellos in den sie umgebenden Umwelten zu bewegen (vgl. Veith 2008, 33f.). Sozialisation ist demnach ein genuin gesellschaftliches Phänomen:

„Die Gesellschaft hat nicht nur denjenigen Menschentypus zum Modell erhoben, den der Erzieher bemüht sein muß, stets aufs neue hervorzubringen, sondern sie gestaltet ihn auch und sie gestaltet ihn nach ihren Bedürfnissen. Es ist ein Irrtum zu glauben, daß er gänzlich in der natürlichen Konstitution des Menschen vorgebildet ist (...). Der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen muß, ist nicht der Mensch, den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie ihn die Gesellschaft haben will“ (Durkheim 1997, 49).

Der amerikanische Soziologe Parsons hat demgegenüber eine strukturfunktionalistische Systemtheorie erarbeitet. Darin versteht er zunächst Gesellschaften als komplexe Systeme, die zu ihrem Überleben Strukturen entwickeln, welche letztlich spezifische Funktionen für die Erhaltung des Gesamtsystems erfüllen (vgl. Baumgart 2004, 82). Sozialisation steht dabei vor allem in einem Zusammenhang mit systemkonformen Handeln der Individuen:

„Sozialisation muß nach Parsons den Heranwachsenden einer Gesellschaft die Fähigkeit und Bereitschaft zum Handeln in Rollen vermitteln; die Wertorientierungen einer Gesellschaft, die sich (...) in ihren Rollensystemen konkretisieren, müssen von den Individuen im Interesse der Bestandserhaltung des Gesamtsystems und seiner Teilsysteme als ‚Richtlinien‘, Orientierungsmuster des Handelns verinnerlicht werden“ (Baumgart 2004, 82).

Für Parsons ist die Sozialisation mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter keineswegs abgeschlossen (vgl. ebd., 87). Im Regelfall wären allerdings bis dahin die entscheidenden Voraussetzungen für die Integration in die Gesellschaft gelegt.

#### **5.2.4. Sozial-ökologische Traditionslinien**

Zu Beginn der 1960er Jahre setzte sich auch in der Sozialisationsforschung die Einsicht durch, dass Persönlichkeitsentwicklung nicht länger adäquat mit statischen Modellen über den Zusammenhang von Umwelterfahrung und Persönlichkeit zu erfassen ist. Hierdurch sollte vor allem die Einseitigkeit der beiden anderen Traditionslinien überwunden werden. Ein wesentlicher „theoretischer Bezugspunkt des sozialökologischen Sozialisationsmodells war die Einsicht, dass sich Individuen im Laufe ihrer Entwicklung an die Umwelt, in der sie leben, anpassen und diese Umwelt gleichzeitig durch ihr Handeln gestalten. So steht das Individuum vor der Aufgabe, sich im Laufe seiner lebenslangen Sozialisation Kompetenzen anzueignen, die ihm ein Verständnis für sein eigenes Handeln, für soziale Beziehungen eröffnen. Dieses Verständnis ermöglicht erst die Ableitung zielgerichteten Handelns, ein Handeln also, welches auf die Veränderung von Umwelten gerichtet ist“ (Grundmann 2000, 23). Der Begründer dieser Position, Bronfenbrenner, übernimmt dabei von Piaget das Konzept eines aktiven, sich kreativ die Umwelt aneignenden Menschen und erweitert dieses, indem er eine Wechselseitigkeit der Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt zugrunde legt. Des Weiteren nimmt Bronfenbrenner Bezug auf die wissenschaftlichen Arbeiten von Mead und Lewin (vgl. hierzu ausführlicher z.B. Hummrich 2011, 59f.).

In den Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung rückte vor allem in Anlehnung an Bronfenbrenners Mehrebenenmodell bzw. überlagerndes Schichtenmodell die zeitliche Struktur von Umwelterfahrungen, da sich die Erfahrungen der Individuen mit ihrer sozialen Umwelt im Lebensverlauf verändern. Die Struktur der alltäglichen Umwelt, die Bronfenbrenner (1976, 203f.) als die Ökologie der menschlichen Entwicklung beschreibt, ist durch ursprünglich insgesamt drei sich überlagernde Schichten gekennzeichnet. Bronfenbrenner hat

seine Theorie allerdings in den folgenden Jahren weiterentwickelt, worauf im Anschluss an die Darstellung des Schichtenmodells Bezug genommen wird.

Die erste Schicht stellt die unmittelbare Umgebung des Kindes dar, wozu unter anderem das Haus oder die Wohnung, in der es lebt, das Wohnumfeld, der Kindergarten, die Schule und Spielplätze zählen. Die Umgebung kann sowohl hinsichtlich ihrer räumlichen Anordnung als auch nach den Personen mit ihren verschiedenen Rollen zum Kind und den Tätigkeiten, die die Individuen ausüben, betrachtet werden (vgl. Bronfenbrenner 1976, 203).

Die unmittelbare Umgebung ist in die nachfolgende zweite Schicht eingebettet und formt bzw. begrenzt die physischen und sozialen Dimensionen sowie die Handlungsdimensionen, welche zum Teil vielschichtig miteinander verknüpft sind. Dabei sind die Dimensionen meist zu einem von zwei Systemen allgemeiner Art zusammengesetzt. Zum einen handelt es sich um soziale Netzwerke, deren Charakteristika informelle Strukturen sind, wie sie von Individuen gebildet werden, die Kontakt untereinander halten, wie die so genannte „peer group“ oder Nachbarschaften. Zum anderen verweist Bronfenbrenner auf die formellen Institutionen, beispielsweise des Erziehungs- und Bildungswesens, mit bereits definierten Zielen, Strukturen und Regeln, die als zweites System ebenso Einfluss auf den Sozialisationsprozess nehmen. Als formelle Gegenstücke zu den informellen Netzwerken schaffen Institutionen die politischen und praktischen Voraussetzungen, von denen der Lebensverlauf von Kindern und Jugendlichen maßgeblich mitbestimmt wird (vgl. ebd., 203f.).

Das ideologische System umschließt als dritte Schicht die übergreifende soziale Struktur sowie die darin eingebettete alltägliche Umwelt. Diese stattet soziale Netzwerke, Institutionen, Rollen, Tätigkeiten und ihre Verbindungen mit Bedeutungen und Motiven aus (vgl. ebd.).

Bronfenbrenner hat die ökologische Perspektive in der Folge kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. hierzu z.B. Bronfenbrenner 1981, 1990). Die menschliche Umwelt wird von Bronfenbrenner (1990, 76) einige Jahre später „topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, ineinan-

dergebetteter Strukturen“ verstanden. Er bezeichnet diese Strukturen schließlich als „Mikro-, Meso-, Exo-, Makro-, und Chronosysteme“ (ebd.). Das Mikrosystem bezieht sich insbesondere auf das Individuum als Akteur innerhalb eines Netzwerks. Bronfenbrenner (1981, 38) führt hierzu aus: „Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, das die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit seinen eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. Ein Lebensbereich ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können“. Das Mesosystem umfasst demgegenüber die „Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (ebd., 40). Das Exosystem bezieht sich wiederum auf einen Lebensbereich bzw. mehrere Lebensbereiche, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.“ (ebd., 42). In Bezug auf das daran anschließende Makrosystem konstatiert Bronfenbrenner: „Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd.). Mit Blick auf die Chronosysteme stellt er einige Zeit später fest: „Der Begriff Chronosystem bezieht sich auf langfristige Forschungsmodelle, in denen die zeitliche Veränderung oder Stabilität nicht nur der sich entwickelnden Person, sondern auch des Umweltsystems in Betracht gezogen werden können“ (Bronfenbrenner 1990, 77).

Auf diesen Grundlagen entwickelten schließlich Geulen und Hurrelmann (1980, 65) ein „Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen“, welches zu einem späteren Zeitpunkt von Nestvogel (1999, 2002) um eine weltsystemische Ebene ergänzt wurde.

Die sozialökologische Sozialisationsforschung ist für die Gestaltung des Prozesses der Schulöffnung insofern von Bedeutung, als dass sie im Gegensatz zu anderen sozialisationstheoretischen Ansätzen die zeitliche Struktur von

Umwelterfahrungen thematisiert. Für die beteiligten Akteure bietet das sozialökologische Sozialisationsmodell zudem die Möglichkeit, den jeweiligen Lebensraum der Kinder und Jugendlichen differenzierter zu analysieren. Vor dem Hintergrund der gelingenden Sozialisation von Kindern mit Migrationshintergrund soll nunmehr mit Bezügen zur sozialökologischen Sozialisationsforschung und insbesondere dem Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen ihr Aufwachsen in den zum Teil verschiedenen Lebensräumen analysiert werden.

### **5.3. Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen**

Die thematische Auseinandersetzung mit ethnischer und kultureller Pluralität als Reaktion auf Migrationsbewegungen ist für viele Bildungseinrichtungen weltweit bereits der Regelfall. Dies hat zur Folge, dass die je eigenen und facettenreichen Migrationserfahrungen von Einwandererkindern bei der praktischen Umsetzung der interkulturellen Öffnung von Schule berücksichtigt werden müssen. Denn andernfalls besteht die Gefahr, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ausschließlich über die Vornahme von Zuordnungen zu kulturellen Merkmalen der Herkunftsgesellschaft rekonstruiert wird. Dabei ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen weitaus dynamischer und komplexer, sodass geradlinige Ableitungen aus der jeweiligen Lebenswelt zu Fehlschlüssen führen könnten. Hurrelmann (2006, 26ff.) rekurriert in diesem Zusammenhang auf eine wechselseitige Abhängigkeit von den körperlichen und physischen Grundstrukturen und den sozialen und physikalischen Umweltbedingungen. Demgegenüber müssen die schulischen Akteure unter anderem ihren Kenntnisstand zur Sozialisation und Entwicklung in den jeweiligen Herkunftsländern der Kinder und Jugendlichen stets erweitern und kritisch hinterfragen, da ansonsten die Unterstützung der Einwandererkinde in ihrem Sozialisationsprozess von Fehlschlüssen geleitet werden könnte.

Um die Vielzahl von unterschiedlichen sozialen und dinglich-materiellen Umwelten, in denen Kinder vor der Migration aufwuchsen, in das Handeln der schulischen Akteure einfließen lassen zu können, erscheint die Einnahme einer differenzierten, Kindheit rekonstruierenden Perspektive (vgl. Nestvogel

2002, 70ff.) sinnvoll. Diese Vorgehensweise ist deswegen von Vorteil, weil sie sowohl die Rekonstruktion von Lebensräumen als auch die Analyse der Sozialisationsgeschichte des Individuums mit einschließt. Wenn diese Rekonstruktionsaufgaben allerdings fast ausschließlich an die Lehrerkollegien delegiert werden, ist immer das entsprechend notwendige Arbeitszeitvolumen zu beachten, sodass ein zusätzlicher Einsatz von (sozial)pädagogisch qualifiziertem Personal mit und ohne Migrationshintergrund als Unterstützung und für eine ausführlichere Betrachtung der Persönlichkeitsentwicklung eine breitere Basis für das Ziel einer gelingenden Sozialisation sein kann.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Umwelt und Mensch bieten für die weitere Analyse vor allem sozial-ökologisch orientierte Sozialisationsansätze einen Vorteil. Die Berücksichtigung einer sozialstrukturellen und ökologischen Perspektive ermöglicht unter anderem eine genauere Analyse der zum Teil sehr unterschiedlichen Sozialisationsdimensionen der jeweiligen Lebensräume. Der Fokus der Betrachtung wird nun nachfolgend im Besonderen auf die Sozialisation von Individuen in multikulturellen Gesellschaften gerichtet.

Häufig sind theoretische Ausführungen zum Sozialisationsprozess in multikulturellen Gesellschaften allerdings als in weiten Teilen verkürzt anzusehen, weil die Persönlichkeitsentwicklung der Subjekte lediglich im Kontext der hiesigen westlichen Industriestaaten interpretiert wird (vgl. Nestvogel 2002). Diese Sichtweise blendet die Vielzahl an weltsystemischen Erfahrungen aus und hat zur Folge, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Migranten nicht angemessen dargestellt werden kann, weil etwa Erfahrungen während der Migration, aber auch die Lebenssituation in den Herkunftsländern, nicht oder nur unzureichend thematisiert werden.

Seit vielen Jahren sind Bildungseinrichtungen deswegen mit der Anforderung konfrontiert, adäquate Konzepte für die Förderung von Migranten zu entwickeln, die somit auch einen Beitrag zu einer gelingenden Sozialisation leisten. Organisationsmitglieder können dem Anspruch aber nur dann gerecht werden, wenn sie über ein möglichst vielfältiges Wissen über globale Zusammenhänge verfügen.

Ein Ansatz, der hierzu einen bedeutenden Beitrag leistet, und Sozialisation als einen im Weltsystem sich abspielenden Prozess begreift, wurde von Nestvogel (1991, 1999, 2002) entwickelt. Die vorgenommene Erweiterung des Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen von Geulen und Hurrelmann (1980) um die Ebene des Weltsystems eröffnet für die Akteure im Bildungssystem auch in Bezug auf eine interkulturelle Öffnung von Schule neue Handlungsperspektiven, um auf die Heterogenität in den Einrichtungen des Bildungswesens adäquat zu reagieren.

Das Strukturmodell der Sozialisationsbedingung konstituiert sich zunächst nur über die Ebenen ‚Individuum‘, ‚Interaktionen und Tätigkeiten‘, ‚Institutionen‘ und ‚Gesellschaft‘. Weltweite Migrationsströme und damit verbundene multikulturelle Gesellschaftsstrukturen lassen sich aber kaum allein aus nationalen Strukturen, die auf der Ebene der „Gesellschaft“ vorzufinden sind, erklären, sondern nur aus einer Verflechtung derselben mit dem Weltsystem (vgl. Nestvogel 2002, 31).

Dieser Erweiterung um eine Weltsystemebene widersprechen im Übrigen nicht die Grundgedanken des Modells. So bezieht Nestvogel (2002, 32) in ihre Überlegungen explizit die von Geulen und Hurrelmann (1980, 57) erarbeiteten Kriterien ein, mit denen entschieden werden kann, welche Ebenen schließlich als sozialisationsrelevant mit in ein Sozialisationsmodell einzubeziehen sind:

„Erstens müssen die gewählten Ebenen bzw. die sie konstituierenden Einzelmomente im Hinblick auf das Explikandum, nämlich individuelle Sozialisationsprozesse, tatsächlich erklärungskräftig sein, d.h. sie müssen möglichst relevante Bedingungen für die nächstuntere Ebene darstellen. Zweitens müssen sie als selber durch die nächsthöhere Ebene bedingt aufgefasst werden können. Als ein drittes zumindest heuristisches Kriterium für die Wahl der Begrifflichkeit könnte noch erwähnt werden, dass die betreffenden Bedingungen auch im alltäglichen Bewusstsein der Beteiligten einen Kontext bilden müssen“.

Im alltäglichen Bewusstsein der Menschen in den Entwicklungsländern sind beispielsweise andere Problemlagen wie existenzielle bzw. ökonomische



Nöte, die durch die Schaffung globaler Märkte und damit einhergehenden Zoll-regulativen hervorgerufen werden. Weiterhin sind eine Zunahme von Bürgerkriegen und Hungersnöten in den Entwicklungsländern und dadurch verstärkte Wanderungsbewegungen zu konstatieren, die ohne eine interkulturelle Sozialisationsperspektive nicht in den Fokus der Betrachtung gelangen und dann zu einer Exklusion wichtiger Momente der Persönlichkeitsentwicklung der Migranten führen würden. Ebenso lassen sich diverse Freund- und Feindbilder, Vorurteile, Stereotypen und Höherwertigkeitsvorstellungen nicht ohne die fünfte Ebene des Weltsystems klären (vgl. Nestvogel 2002, 32).

Des Weiteren handelt es sich bei den sozialisatorischen Vorgängen auf der Ebene des Weltsystems nicht um eine deterministische Wirkungsweise, also einen unilinearen und in allen Ländern der Welt gleichförmigen Prozess, der von Ebene 5 zu Ebene 1 verläuft, sondern einen Prozess, der „in Verflechtung mit den jeweils gegebenen, historisch entwickelten Bedingungen auf jeder Ebene etwas Neues [...] [entstehen lässt, Anm.: N.N.]. Das schließt auch Rückkopplungen von der Ebene 1 (des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts) zu den nächst höheren Ebenen mit ein“ (Nestvogel 2002, 33ff.).

In jüngerer Zeit sind vermehrt kritische Sichtweisen bezüglich des zunehmenden Einflusses internationaler Organisationen auf Erziehungs- und Bildungsprozesse in Deutschland festzustellen (vgl. Radtke 2009, 107ff.). Denn komplementär zu den Kompetenzen der einzelnen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union würden immer mehr Organisation (z.B. die EU- Kommission, die OECD, die Weltbank, die Welthandelsorganisation (WTO) und die UNESCO) eigene Zuständigkeiten für Erziehungsfragen reklamieren und einen zunehmenden Einfluss auf nationale Diskussionen über schulische und außerschulische Erziehung erlangen.

Die Analyse der ausschließlich nationalstaatlich definierten Ebene des Strukturmodells zeigt allerdings zugleich die Begrenztheit dieser Ebene auf, denn die Austauschprozesse und -beziehungen mit anderen Staaten und Kulturen, die über den jeweiligen Nationalstaat hinaus gehen, geraten so aus dem Fokus der Betrachtung. Zudem erscheinen Gesellschaften eher als geschlossene Einheiten konzipiert, wodurch die Faktizität außer Acht gerät, dass auf

der 4. Ebene zahlreiche Einflüsse aus der 5. Ebene über unterschiedliche politische, ökonomische, soziale und kulturelle Strukturen, Prozesse und Sinnsysteme reguliert werden, die wiederum auf zwischenstaatliche Beziehungen zurückwirken. Es besteht demnach die Notwendigkeit, Gesellschaften in ihren historisch gewachsenen, gesellschaftsübergreifenden Verflechtungen mit anderen Gesellschaften und dem Weltsystem zu sehen (vgl. Nestvogel 2002, 33f.). Dichotomen Grenzziehungen zwischen östlichen und westlichen Kulturen oder auch der These von den Kulturkreisen kann somit auf diese Weise realitätsnäher begegnet werden.

Die 3. Ebene der ‚Institutionen‘ bezieht sich auf die sozialisatorische Relevanz von staatlichen Verwaltungs- und Kontrollorganen, Schulen, Erwachsenen- und Weiterbildungsinstanzen sowie religiösen Einrichtungen. Insbesondere die Analyse der sozialisatorischen Relevanz von Schule in unterschiedlichen Gesellschaftsformen erscheint für die Akteure im Bildungswesen sinnvoll, um mit einer multikulturell zusammengesetzten Schülerschaft gelingend interagieren zu können. Daher erscheint es ratsam, im Folgenden zu skizzieren, wie sich der Prozess der schulischen Sozialisation im Rahmen verschiedener Traditionslinien aus der Sicht einiger zuvor erwähnten Referenzautoren darstellt.

Nach Auffassung von Durkheim ist schulische Sozialisation ein Vorgang, in dessen Verlauf die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern sukzessive die überlebensnotwendigen Regeln der Gesellschaft zu lehren haben. Auflösende Wertorientierungen konterkariert er mit seinem Konzept des „neuen Moralbewusstseins“, demgemäß Schule nicht nur eine Erziehung zu Disziplin, sondern auch die Entwicklung altruistischer Haltungen sowie die Einsicht in den Sinn gesellschaftlicher Regeln anstreben muss (vgl. Baumgart 2004).

Parsons kennzeichnet die Sozialisationsfunktion der Schule bzw. der Schulklasse, ebenso wie die der Familie und Gleichaltrigengruppe, „als die Entwicklung von Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen als wesentlicher Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung“ (Parsons 1987, zitiert nach Baumgart 2004, 99).

Gegenüber der Position von Parsons geht es im Sinne der Ausführungen von Mead vor allem um die Interpretationsleistungen und -möglichkeiten der Akteure, wodurch die konkreten schulischen Interaktionen zwischen den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern in den Fokus des Interesses von Sozialisationsforschern rücken. So zeigen Brumlik und Holtappels (1987) exemplarisch, wie Interaktionsformen der Lehrkräfte die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern beeinflussen können und, insbesondere als negativ erachtete Verhaltensformen der Schülerinnen und Schüler, Konsequenzen für die weitere schulische Sozialisation haben können und mitunter einen Prozess der Typisierung, Etikettierung und Aussonderung beschleunigen.

Die Bildungssoziologie von Bourdieu beschreibt hingegen einen bis dato wenig erforschten Aspekt, nämlich wie die soziale Herkunft und kulturelles Kapital, welches dem Menschen bereits bei der Geburt sozial vererbt wurde, und für dessen Erwerb weder individuelle Begabungen noch Anstrengungen vonnöten sind, die Bildungskarriere schon im Vorhinein positiv beeinflussen können. Auch werden, den Forschungsergebnissen Bourdieus und Passerons zufolge, der Zugang zum Studium, das Studienverhalten usw. von der Sozialisation in der Familie, also der sozialen Herkunft, bestimmt und nicht etwa von der individuellen Leistungsfähigkeit der Studierenden.

Aus interkultureller Sozialisationsperspektive kann allerdings die Annahme, dass Bildung in staatlichen Einrichtungen erworben wird, für manche südliche Länder zu Fehlschlüssen führen, da sie große Teile der Bevölkerung ausblendet, die ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten eher durch unmittelbares Erfahrungslernen erwerben. Darin enthalten sind Elemente eines Lernens am Modell (vgl. Nestvogel 2002, 37), d.h. z.B. durch Beobachtung von Vorbildern. Vorbilder, oder eben auch „Modelle“, sind dabei Menschen, deren Verhalten von den Schülerinnen und Schülern oder Auszubildenden beobachtet werden kann. Die am meisten verbreitete Konzeption ist gegenwärtig die sozial-kognitive Theorie von Albert Bandura (1963).

Die 2. Ebene der ‚Interaktionen und Tätigkeiten‘ thematisiert die Austauschprozesse zwischen Individuen: „Der sich entwickelnde Mensch steht in Interaktion mit anderen Menschen und betreibt zugleich die handelnde Aneignung

und Umgestaltung der dinglichen Umwelt“ (Tillmann 2007, 17). Bildungseinrichtungen müssen sich also auch für den Stadtteil bzw. die ethnischen Communities öffnen, um beispielsweise auf den Zuzug von Migranten in ein Wohnviertel, und sich dementsprechend wandelnde Kommunikations- und Interaktionsmuster, reagieren zu können, und ferner ihr pädagogisches Handeln kritisch reflektieren, damit Ethnozentrismen keine weitere Verbreitung finden. In diesem Sinne gestaltet sich auch die nachfolgende Anforderung an ein interkulturelles Sozialisationskonzept, die Bezüge zur Theorie des Symbolischen Interaktionismus aufweist:

„Als ein wichtiges Moment einer interkulturellen Perspektive und Interaktion wird das Sich-Hineinversetzen in den anderen gefordert, das mit den Begriffen aus der Sozialisationsforschung als Role Taking, Empathie oder Erwerb von Perspektivität bezeichnet wird“ (Nestvogel 1991, 98).

Es ist dennoch zu beachten, dass eine ausschließliche Informationsvermittlung, beispielsweise im Rahmen wissenschaftlicher Vorträge, allein nicht ausreicht, um Einstellungsänderungen zu bewirken. Damit in Interaktionen zwischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und Menschen mit Migrationshintergrund weniger Höherwertigkeitsvorstellungen wirksam werden, ist ein im frühen Kindesalter einsetzendes Trainingsprogramm ratsam, denn es zeigt sich, wie Nestvogel (1991, 98f.) mit Verweis auf Schmitt (1979) feststellt, dass Vorurteile durch eine Kombination von Informationen und Rollenspielen schon in dieser frühen Lebensphase abgebaut werden können. Bereits gegen Mitte der 1980er Jahre mehrten sich Forderungen nach einem Perspektivenwechsel. In diesen Diskurs sollten nun auch Angehörige ethnischer Minderheiten in einem größeren Umfang als zuvor eingebunden werden, um über Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe zu diskutieren.

Die 1. Ebene des Strukturmodells bezieht sich auf das ‚Subjekt‘ und seine im Lebenslauf erworbenen Erfahrungsmuster, Handlungsweisen, Einstellungen, Kenntnisse sowie emotionalen und kognitiven Strukturen. Dabei ist es im Sinne einer globalen Perspektive wünschenswert, wenn Sozialisationsforscher nicht nur die Welt- und Menschenbilder westlicher Industriestaaten in

ihren sozialisationstheoretischen Entwicklungen zugrunde legen, sondern berücksichtigen, dass Menschen mit Migrationshintergrund mitunter durch Kulturen geprägt werden, die von westlichen Mustern abweichen und ihr Sozialisationsprozess nicht per se mit dem Sozialisationsprozess in den Industriestaaten gleichgesetzt werden kann.

Darüber hinaus können sich kulturelle und religiöse Vorurteile nachhaltig negativ auf die Sozialisation der einzelnen Einwanderer auswirken und die Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig negativ beeinflussen. So werden religiöse Symbole und kulturelle Praktiken, die nicht dem westlichen Wertverständnis entsprechen, häufig abgelehnt und eine Assimilation an hiesige Norm- und Wertstrukturen vorausgesetzt. Karakaşoğlu (2003, 3f.) illustriert dies an der weit verbreiteten Sichtweise, am Grad der religiösen Orientierung auch die Integrationsfähigkeit und -Willigkeit der Zuwanderer zu messen. So werde das Festhalten von türkischen Frauen der ersten Generation an traditionellen Kleidungsgewohnheiten zum Beispiel oft nur im Zusammenhang mit ihrer dörflichen Herkunft und einer ausgeprägten Türkeiorientierung gesehen bzw. sogar als Angriff auf den Werte- und Normenkonsens westlicher Gesellschaften, nicht aber als zu achtendes und tolerierendes religiöses Bedürfnis. Um diese Sozialisationshemmnisse abzubauen, wäre es daher in Bildungseinrichtungen nötig, für eine Anerkennung der Bedürfnisse, Traditionen, Bräuche und Sitten der Migranten Sorge zu tragen und einen gleichberechtigten Austausch zwischen den Kulturen, wie in Konzepten der interkulturellen Pädagogik eingefordert, anzustreben.

Nach Nestvogel (2002) entsprechen letztlich alle fünf Ebenen des Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen in ihrer Verschränkung dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann (1983, 2007), welches vor allem eben jene dialektischen Beziehungen zwischen Subjekt und gesellschaftlich vermittelter Realität ausführlich analysiert und den interdependenten Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Veränderung und Entwicklung thematisiert (vgl. Hurrelmann 1983, 93). Da dieses Modell zugleich die zentrale Grundlage für die weitere Analyse ist, soll es im nächsten Abschnitt eingehend erörtert werden. Im weiteren Verlauf wird dann zu prüfen sein, ob die einzelnen Aspekte der Schulöffnung, wie die Zusammenarbeit mit

außerschulischen Akteuren oder den Eltern, auch tatsächlich eine produktive Verarbeitung der Realität ermöglichen und somit eine gelingende Sozialisation für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund durch die beteiligten Akteure erreicht werden kann.

#### **5.4. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung**

Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung ist nach Hurrelmann (2007, 5) ein Erkenntnis leitendes Modell für die Erklärung der Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts. Hurrelmann geht in den seinem Konzept zu Grunde liegenden Annahmen von Subjektivität von dem Modell eines erkennenden Subjekts aus, dem so genannten „epistemologischen Subjekt“ (Hurrelmann 1983a 91; Hurrelmann et al. 1986 95), wobei in diesem Zusammenhang auch die Rede ist von der „Person-Umwelt-Interaktion“ oder „produktiven Realitätsverarbeitung“. Nach Hurrelmann benötigt die Sozialisationstheorie diese übergeordnete Modellvorstellung, die dann als Kristallisationspunkt der Erkenntnis leitenden Annahmen dient und so hilft, den komplexen Untersuchungsgegenstand zu erfassen. Die Modellvorstellung drückt somit in diesem Sinne bildhaft aus, was nicht unmittelbar veranschaulicht ist (Hurrelmann 1986, 92).

Die Zuordnung des Modells zu der Theoriebildung der 1980er und 1990er Jahre durch Bauer (2013, 61) spiegelt dabei die Erkenntnis von Hurrelmann et al. (1986, 92) wider, dass seit jeher in der soziologischen und psychologischen Theoriebildung verschiedene Modelle vom Menschen nebeneinander existierten. Diesen Modellen liegen dann auch immer eigene erkenntnisleitende Annahmen zu Grunde. Vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungsbemühungen, die sich eher dem Verhältnis von Ungleichheit und Sozialisation zuwenden (vgl. Bauer et al. 2007), ist das hier zu Grunde gelegte theoretische Verständnis keineswegs als rückwärtsgewandt zu deuten, da für eine bestimmte historische Phase ein bestimmtes Sozialisationsmodell zwar kennzeichnend ist, daneben allerdings auch immer andere Modelle erhalten blieben, um dann in einer folgenden Periode wieder in den Vordergrund zu treten (vgl. Hurrelmann/ Mürrmann/ Wissinger 1986, 92 mit Verweis auf Geulen 1980). Daher

ist es also auch nicht auszuschließen, dass das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung zukünftig wieder größere Bedeutung in den wissenschaftlichen Diskursen erfahren wird.

Nach Geulen (2005, 107) ergab sich der nun herzustellende Zusammenhang des Handlungs- mit dem Sozialisationsbegriff, der dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung inhärent ist, zum ersten Mal zu jenem Zeitpunkt, als menschliches Handeln aufgrund entsprechender wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht länger nur auf die angeborenen Fähigkeiten zurückgeführt werden konnte, sondern als Ergebnis von Lernprozessen in der Gesellschaft selbst erkannt wurde.

Im Kontext dieser Erkenntnis wenden sich bereits die ersten theoretischen Überlegungen von Geulen und Hurrelmann (1980) gegen eine einseitige, anpassungsmechanistische Vorstellung von Sozialisation. Insbesondere gilt die Kritik dem Konzept Durkheims, demnach die Übernahme gesellschaftlicher Wert- und Normstrukturen durch den ‚Sozialisanden‘ unerlässlich ist, um seine Eingliederung in bereits bestehende soziale Strukturen zu gewährleisten. Durkheims Sozialisationskonzept weist im Sinne dieser Kritik insofern Defizite auf, als dass umfangreichere Möglichkeitsräume für die individuelle Entfaltung und Gestaltung der Persönlichkeit fehlen bzw. nicht explizit im Vordergrund der Überlegungen stehen. Geulen und Hurrelmann (1980) fordern deswegen in einer ihrer ersten Konzeptionen mehr Autonomie für das Subjekt. Es geht ihnen darum, die dialektischen Beziehungen zwischen Subjekt und der gesellschaftlich vermittelten Realität aufzuzeigen: „Dieses Modell stellt das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der in diesem Sinne auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Subjekt beeinflusst, verändert und gestaltet wird“ (Hurrelmann 2006, 21).

Die Bedeutung von Eigenleistungen und Eigentätigkeiten der Persönlichkeit im Sozialisationsverlauf wurde von Hurrelmann et al. in der wissenschaftlichen Literatur zu einem früheren Zeitpunkt noch weitaus umfassender definiert und

„Persönlichkeitsentwicklung verstanden als die individuelle, in Interaktion und Kommunikation mit Dingen wie mit Menschen erworbene Organisation von

Merkmale, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmungen eines Menschen auf der Basis der natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte.“ (Hurrelmann et al. 1986: 98).

Bauer (2013, 62) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass mit dem Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts zwei wesentliche Grundbedingungen an die Eigentätigkeit des Einzelnen im Sozialisationsprozess geknüpft sind, die auf zwei Ebenen unterschieden werden können. Zum einen geht es um die *Realitätsverarbeitung*, welche die Fähigkeit beschreibt, sich selbst-reflexiv die Realität anzueignen. Dieser Erkenntnisakt setzt vor jeder Handlung ein und ist eine kognitive Fähigkeit, durch die das Individuum die äußere Realität vor dem Hintergrund bereits erworbener Erfahrungen wahrnimmt und bewertet und mit Bauer (ebd.) gesagt „im wörtlichen Sinne innerpsychisch“ verarbeitet. Auf diese Weise gehen Umweltereignisse in die Ordnungssysteme und Interpretationsmuster der Individuen ein und werden dort bewertet sowie zur Grundlage von Handlungsorientierungen.

Auf der anderen Ebene geht es um die *Realitätsbearbeitung*, das heißt, auf Umweltanforderungen als Einzelner bewusst handelnd zu reagieren und dadurch die persönliche Entwicklung selbstständig zu steuern. Diese „Ebene der Rück- oder Einwirkung auf die den Heranwachsenden umgebende Realität ist über die Kompetenz zu aktivem, selbsttätigem Handeln vermittelt“ (ebd.). Während des Prozesses der interkulturellen Öffnung von Schule müssen die Schülerinnen und Schüler also auch lernen, eigenständig zu handeln, um die gesellschaftlichen Strukturen adäquat bearbeiten zu können, wobei im hiesigen Kontext vor allem die Institution Schule die Vermittlungsinstanz dieser Handlungsformen darstellt. Denn „die zentrale Eigenschaft der „Eigentätigkeit“ setzt voraus, dass Heranwachsende auf ein Repertoire an Reaktions- und Handlungsformen zurückgreifen können, das es ihnen vor dem Hintergrund stetig differenzierter Anforderungen erlaubt, immer wieder unterschiedliche Strategien zur Realitätsbearbeitung einzusetzen“ (Bauer 2013, 63). Die Bearbeitung der Realität wird dann als die Fähigkeit bezeichnet, auf Umweltanforderungen bewusst handelnd zu reagieren und auf diese Weise die eigene Entwicklung selbstständig zu steuern.



Im folgenden Abschnitt werden die Erkenntnis leitenden Annahmen des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung vorgestellt (vgl. hierzu und zum Folgenden ausführlich Hurrelmann 2006, 21ff.).

#### **5.4.1. 1. These**

*„Sozialisation vollzieht sich in einem Wechselspiel von Anlage und Umwelt“*

Dem Zusammenspiel von Anlage und Umwelt bei der Persönlichkeits-entwicklung liegt die Hypothese zugrunde, „dass im Verlaufe des Lebens etwa die Hälfte der Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltenseigenschaften eines Menschen auf seine genetische Ausstattung, die andere Hälfte auf Umweltbedingungen zurückzuführen sind“ (vgl. ebd., 21). Dabei überlagern sich diese Anlage- und Umweltfaktoren in vielfältiger Weise. Aus interkultureller Perspektive bedeutet dies, dass zum Beispiel künstlerische oder musikalische Begabungen, die von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor der Auswanderung in ihrem jeweiligen Herkunftsland erworben wurden, nur dann im Zielland zur Geltung kommen, wenn auch hier die Umweltbildungen dafür angemessen sind und so eine produktive Verarbeitung der Realität ermöglichen.

Die Umwelt beeinflusst zudem nach Ansicht von Hurrelmann bereits in frühen Stadien der menschlichen Entwicklung die Ausformung des genetischen Potenzials, und in umgekehrter Weise entscheiden diese genetischen Potenziale darüber, in welcher Art und Weise der Mensch die Umwelt aufnimmt und aneignet. Des Weiteren ist die Umwelt für das Anregungspotenzial verantwortlich, welches dann die jeweilige Entfaltung und weitere Richtung der genetischen Disposition bestimmt.

#### **5.4.2. 2. These**

*„Sozialisation ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von den körperlichen und physischen Grundstrukturen und den physikalischen Umweltbedingungen. Die körperlichen und psychischen Grundstrukturen bilden die innere, die sozialen und physikalischen die äußere Realität.“*

Hurrelmann recurriert mit dieser These vor allem auf die verschiedenen Handlungsweisen des Menschen und wie dieser sich über den Lebenslauf hinweg mit der umgebenden Umwelt auseinandersetzt, diese verarbeitet und gestaltet. Dabei sind die körperlichen und psychischen Vorgaben ebenso wie die sozialen und physikalischen Umweltbedingungen die entscheidenden Rahmenbedingungen für das weitere Handeln. Trotz der Vorgaben ist jedoch die Art und Weise, wie Realität verarbeitet wird, immer auch individuell und einmalig, weil die meisten heutigen Gesellschaften sich durch weniger einschränkende soziale und kulturelle Normen auszeichnen.

Die innere Realität umfasst nach Hurrelmann (2006, 26) im Besonderen die genetische Veranlagung, körperliche Konstitution, Intelligenz, psychisches Temperament und Grundstrukturen der Persönlichkeit. Zum anderen ist die äußere Realität der physischen und sozialen Umwelt durch Familie, Freundes- und Gleichaltrigengruppe, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und soziale Organisationen, Massenmedien, Arbeits- und Wohnbedingungen sowie die materielle Umwelt charakterisiert.

Im Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung kommt es dann darauf an, beide Realitäten aufzunehmen, anzueignen und zu verarbeiten und in jeweils vorübergehende Gleichgewichtszustände zu überführen. In diesem Zusammenhang hat die Kompetenz, die innere Realität möglichst realistisch einzuschätzen und das Potenzial für eigene Handlungen und Entwicklungen auszuschöpfen, einen maßgeblichen Einfluss darauf, wie das Subjekt mit den inneren Anlagen umgeht und sich auf die äußeren Umweltbedingungen anzupassen versteht.

Die Öffnung von Schule kann also umso mehr gelingen, je mehr die Eigenaktivitäten und Eigenleistungen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen (interkulturellen-) Öffnungsprojekten und Vorhaben gefördert und gefordert werden. Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, komplexe Zusammenhänge der multikulturellen Gesellschaft und des Zusammenlebens zu reflektieren und mit ihrem eigenen Handeln kompetent in Einklang zu bringen.

### 5.4.3. 3. These

*„Sozialisation ist der Prozess der dynamischen und >>produktiven<< Verarbeitung der inneren und äußeren Realität.“*

Der Prozess der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität wird von Hurrelmann als „>>produktiv<< im Sinne von >>prozesshaft<< bezeichnet, um zum Ausdruck zu bringen, dass es sich hierbei nicht um eine passive Informationsverarbeitung, sondern um eine dynamische und aktive Form von Tätigkeit handelt, auch wenn sie nicht immer im Bewusstsein präsent ist“ (Hurrelmann 2006, 28). Dies gilt sowohl für die innere als auch für die äußere Realität:

*„Sozialisation ist die ständig aktive Beobachtung und Diagnose der eigenen Anlagen und ihrer Veränderung im Laufe des Lebens. Durchgehend stellt sich einem Menschen die Aufgabe, die jeweilige Veränderung von körperlichen und psychischen Ausgangsgrößen sensibel aufzunehmen und das eigene Handeln hierauf abzustellen (...). Analoges gilt für die Auseinandersetzung mit der sozialen und physikalischen Umwelt. Auch hier ist es für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit unabdingbar, sensibel auf alle Veränderungen einzugehen und sie in das eigene Handeln einzubeziehen“ (ebd., 28).*

Die Verarbeitung ist ferner auch deswegen produktiv, weil sie sich aus der jeweils flexiblen und kreativen Anpassung der inneren und der äußeren Bedingungen ergibt. Hurrelmann spricht an dieser Stelle auch von >>agentischen<< Prozessen, bei denen das Subjekt individuelle, den eigenen Voraussetzungen und Bedürfnissen angemessene Formen der Verarbeitung wählt. Dabei stützen Ergebnisse der biologischen Hirnforschung die vorherigen Thesen von Hurrelmann insofern, als dass herausgestellt wird, dass das Gehirn von seiner Beschaffenheit her keine passive Aufnahmestelle von Sinneseindrücken und Realitätsinformationen ist. Vielmehr verweist die Hirnforschung auf die Erkenntnis, dass die Leistung des Gehirns über den Lebenslauf hinweg offen und prägefähig ist. Gleichwohl negieren die Neurowissenschaften nicht die Faktizität einer genetischen Grundausstattung als Basis bzw. Begrenzung für die individuelle Prägefähigkeit im Lebensverlauf.

#### 5.4.4. 4. These

*„Eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung setzt eine den individuellen Anlagen angemessene soziale und materielle Umwelt voraus. Die wichtigsten Vermittler hierfür sind Familien, Kindergärten und Schulen als Sozialisationsinstanzen.“*

Die Persönlichkeitsentwicklung ist immer an eine soziale und materielle Umwelt gebunden und dann erfolgreich, wenn es zu einer guten >>Passung<< zwischen den körperlichen und psychischen Anlagen und den äußeren Lebensbedingungen kommt. In der Kindheits- und Jugendphase sind neben den Sozialisationsimpulsen aus dem familialen Umfeld auch die Einflüsse von Kindertagesstätten, Schulen und Ausbildungseinrichtungen von Bedeutung. Dabei hat sich im Verlauf des letzten Jahrhunderts im Besonderen die Bedeutung der Schule zum Beispiel durch Verlängerungen der Regelschulzeit in vielen Gesellschaften erhöht, sodass Schule nun als zentrale Sozialisationsinstanz angesehen wird.

In diesem Sinne besteht mit Programmen zur Öffnung von Schule die Chance, eine gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund umfassend zu gewährleisten, da die Aktivitäten sich oft über den Vormittag hinaus bis in die Abendstunden hineinverlagern. Die jeweiligen Betreuungsformen an den Schulen nach Unterrichtsende können aber auch zu differierenden biografischen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen führen. Wenn Erziehungsstile sowie soziale Anforderungen allerdings im Fall der Migration voneinander abweichen, kann dies im interkulturellen Kontakt zu Spannungen und Widersprüchen führen und die Realitätsverarbeitung negativ beeinflussen. So rekurriert zum Beispiel Topak (2004, 124) auf die Ergebnisse einer Studie, wonach die Erziehungsstile und -vorstellungen türkischer Einwanderer eher jenen des Herkunftslandes gleichen würden und die Erwartung bestünde, dass die Schule in Bezug auf schulische Angelegenheiten Autorität demonstrieren muss. Hierdurch bestehe also vor allem im schulischen Alltag ein entsprechendes Konfliktpotential. Boos-Nünning (2008, 6) weist in diesen Zusammenhang allerdings auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung und Analyse der jeweiligen Erziehungsstile hin. Schließlich gebe es

nicht nur Eltern, die sich überwiegend an den Normen der Herkunftsgesellschaft orientieren, sondern auch Eltern, die eine weitgehende Anpassung an deutsche Vorstellungen anstreben, um ihren Kindern die gleichen gesellschaftlichen Chancen zu sichern, sowie Eltern, die in ihrer Erziehung eine Balance zwischen Werten in Migrantenfamilien und deutschen Vorstellungen versuchen zu erreichen (vgl. ebd.).

Vor diesen Hintergrund müssen Eltern mit Migrationshintergrund aktiv mit in den Bildungsprozess einbezogen werden. Wenn eine umfassende Einbindung gelingen könnte, dann würde dies zudem helfen, „die Migrationsfamilien auf der einen und Schule auf der anderen Seite aus unterschiedlichen Orientierungen und Werthaltungen resultierenden Diskrepanzen, die sich manchmal als Diskrepanzen darstellen (im Sportunterricht, in der Sexualkunde, bei der Teilnahme an Klassenfahrten und außerschulischen Aktivitäten u.v.m.) zu bewältigen“ (ebd.).

#### **5.4.5. 5. These**

*„Nicht nur die Sozialisationsinstanzen haben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch andere soziale Organisationen und Systeme, die in erster Linie Funktionen für Arbeit, Freizeit, Unterhaltung und soziale Kontrolle erbringen.“*

Nach Hurrelmann (2006, 33) folgt der für westliche Industriegesellschaften typischen Differenzierung in gesellschaftliche Teilsysteme, wie z.B. Politik, Wirtschaft, Wohlfahrt, Religion, Bildung und Erziehung auch eine Verlagerung und Verbreiterung der Sozialisationseffekte. Die Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung gehen nunmehr auf eine Vielzahl an Instanzen über, deren sozialisatorische Wirkung auf die Subjekte erst in den letzten Jahren in den Fokus der wissenschaftlichen Professionen rückte. Neben den >>primären Sozialisationsinstanzen<<, z.B. Familien, und den >>sekundären Sozialisationsinstanzen<<, z.B. Kindergärten, Schulen, Weiterbildungs-einrichtungen, hat in den letzten Jahren auch der Einfluss der >>tertiären Sozialisationsinstan-

zen<< zugenommen. Damit werden die formellen und informellen Organisationen in Freizeit- und Wohlfahrtsorganisationen beschrieben, allen voran die Gleichaltrigengruppe und die Massenmedien.

Zudem sind die Sozialisationseffekte, die von öffentlichen Einrichtungen in Politik, Wirtschaft, Justiz, Religion und Gesundheit ausgehen, also im Speziellen Behörden, Betriebe, Polizei, Freizeiteinrichtungen und Krankenhäuser, von größerer Bedeutung für die Sozialisation des einzelnen Menschen. Nach Hurrelmann haben diese Instanzen zwar keine auf Sozialisation zugeschnittene Aufgabe, „können aber in der Regel ihre jeweiligen Ziele nur dann erfüllen, wenn sich ihre Mitglieder und Nutzer so intensiv auf sie einlassen, dass sich dabei bedeutsame Konsequenzen für deren Persönlichkeitsentwicklung ergeben“ (ebd.). Aus dieser Perspektive ist eine gelingende Sozialisation also mit spezifischen Anforderungen verbunden, die von jedem Menschen bewältigt werden müssen, um in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten interagieren zu können. Dabei zeigt sich, dass die neuen Teilhabemöglichkeiten, die sich zum Beispiel durch die Neuen Medien (z.B. Internet, soziale Netzwerke) eröffnen, zu höheren Anforderungen führen:

„Heute Kind zu sein, ist nur gut, wenn man als junger Mensch mit den Lebensbedingungen souverän und für das jeweilige Lebensalter selbstständig umzugehen gelernt hat. Die Anforderungen an die Selbststeuerung, an das „Selbstmanagement“ der eigenen Persönlichkeit, sind ganz eindeutig im Laufe der letzten Jahrzehnte gestiegen“ (Hurrelmann 2011, 60).

Für die Öffnung von Schule ist daher im Sinne einer Vermittlerrolle die Einbindung von Massenmedien eine von Lehrkräften im Rahmen der interkulturellen Bildungsarbeit zu prüfende Idee. Denn durch die ständige Weiterentwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik ist auch die Bedeutung der Massenmedien im Lebensalltag im Verlauf der letzten Jahrzehnte weiter angestiegen, sodass Massenmedien zu wichtigen tertiären Sozialisationsinstanzen in (westlichen) Gesellschaften geworden sind (ebd., 34) und damit auch Strategien der Schulöffnung einer breiten Öffentlichkeit präsentieren können. Dabei ist aus interkultureller Perspektive auch ein Rückgriff auf die von Mig-

ranten genutzten Medienformen notwendig, weil auf diese Weise neue Personengruppen an dem Prozess der Schulöffnung beteiligt und eingebunden werden können, die sonst für Schulvertreter nur schwer zu erreichen sind.

#### **5.4.6. 6. These**

*„Die Persönlichkeitsentwicklung besteht lebenslang aus einer nach Lebensphasen spezifischen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.*

In jedem Lebensabschnitt werden strukturelle Anforderungen an die Realitätsverarbeitung des Subjekts gestellt, die sich aus alters- bzw. entwicklungsgemäßen Konstellationen ergeben und von Hurrelmann als so genannte „Entwicklungsaufgaben“ beschrieben werden:

„Entwicklungsaufgaben sind Zielprojektionen, die in jeder Kultur existieren, um die Anforderungen zu definieren, die ein Kinder, ein Jugendlicher zu erfüllen haben. Sie werden in einem Prozess der Selbstregulation bearbeitet. In jeder Lebensphase hat ein Mensch Vorstellungen der künftigen Entwicklung, die ihrerseits das Ergebnis vorausgegangener Auseinandersetzung mit biologischen Vorgaben, Temperament, persönlichen Wünschen und Ansprüchen, sozialen Erwartungen und materiellen Umweltanforderungen darstellen“ (Hurrelmann 2006, 35f.).

Wenn also die soziale und dingliche Umwelt mit allen Sinnen verarbeitet und bewertet sowie im Anschluss mit den eigenen Bedürfnissen abgestimmt wird, ist dann bei dem Prozess der Schulöffnung zu hinterfragen, ob die gegebenen Strukturen für Kinder und Jugendliche tatsächlich so beschaffen sind, dass sie sowohl eine Übereinstimmung mit den kindlichen als auch mit den elterlichen Bedürfnissen ermöglichen. Denn erst wenn beide Bereiche mit einander in Einklang gebracht werden, ist eine produktive Verarbeitung der Realität gewährleistet.

Aus interkultureller Perspektive ist dabei auch zentral, dass die „für das Jugendalter charakteristische, selbstsuchende und sondierende Haltung“ (Hurrelmann 2006, 37) auch in späteren Lebensphasen noch eine Funktion als Vorbild bzw. Muster der Persönlichkeitsentwicklung übernimmt. Die einzelnen

Handlungsprogrammatiken im Rahmen der Öffnung von Schule könnten sich also bei entsprechenden Schnittmengen zum Beispiel aufgrund einer Vielzahl von interkulturellen Begegnungen während der Schulzeit zukünftig noch positiv auf den Lebensverlauf auswirken und möglicherweise ein dauerhaftes Engagement für die Schule und ihren Entwicklungsprozess stützen.

#### **5.4.7. 7. These**

*„Ein reflektierendes Selbstbild und die Entwicklung einer Ich-Identität sind die Voraussetzung für ein autonom handlungsfähiges Subjekt und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Lässt sich Identität nicht herstellen, kommt es zu Störungen der Entwicklung im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich.“*

Unter die Begrifflichkeit ‚Selbstbild‘ subsumiert Hurrelmann (2006, 38) alle Einstellungen, Bewertungen und Einschätzungen, die ein Mensch im Hinblick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten in der äußeren Realität besitzt.

Voraussetzung hierfür ist die realistische, sensible Wahrnehmung der inneren Realität. Die Identität stellt an dieser Stelle den Ausgangspunkt für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung dar:

„Je entscheidungsfähiger und handlungssicherer ein Mensch ist, je mehr Fertigkeiten zur Bewältigung psychischer und sozialer Probleme er besitzt, je mehr er in sichere soziale Beziehungsstrukturen und in wichtigen gesellschaftlichen Rollenzusammenhängen anerkannt ist, desto besser sind die Voraussetzungen für die Identität und damit selbstständige und autonome Handlungsfähigkeit“ (Hurrelmann 2006, 39).

Störungen der Identitätsbildung können demnach durch mangelnde Übereinstimmung von gesellschaftlichen Erwartungen auf der einen und den Bedürfnissen, Motiven und Interessen der Individuen auf der anderen Seite hervorgerufen werden.



Ein weiterer wichtiger Aspekt im Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts ist der Aufbau von Handlungskompetenzen. Dieser Vorgang wird daher gesondert thematisiert.

### **5.5. Aufbau von Handlungskompetenzen**

Der Sozialisationsverlauf des Einzelnen wird in der Konzeption von Hurrelmann durch die individuellen Handlungskompetenzen gesteuert, denen zunächst die fundamentale Funktion im Sozialisationsprozess zukommt. Bauer (2013, 65) verweist darauf, dass in einem zweiten Schritt danach gefragt werden müsse, wie und wo der Aufbau von Handlungskompetenzen erfolge, da diese Ebene für die Sozialisationsforschung zentral sei. Bauer (ebd.) hebt in diesem Zusammenhang insbesondere die Arbeiten von Hurrelmann hervor, da diese explizit auch den Aufbau von Handlungskompetenzen im Sozialisationsverlauf thematisieren.

Die Modellvorstellung hinsichtlich des Aufbaus von Handlungskompetenzen von Hurrelmann und Neubauer (1986, 160f.) geht zunächst davon aus, dass Kinder und Jugendliche psychische und soziale Kompetenzen erwerben, die zum einen die Basis der Individuation bilden und zum anderen Voraussetzung für die gesellschaftliche Integration sind. Nach Hurrelmann müssen für die unterschiedlichen Handlungssektoren des Individuums, die sensorischen, motorischen, interaktiven, intellektuellen und affektiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, erst erworben und dann (weiter-) entwickelt werden, wobei dieses zum Beispiel im Besonderen für schulische und berufliche Tätigkeiten, den Aufbau eines eigenen Wert- und Normensystems sowie das Bindungsverhalten zu Gleichaltrigen gelten würde. Ohne die entsprechende Ausbildung von interaktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten wäre zum Beispiel ein (interkultureller) Dialog mit der autochthonen Bevölkerung für Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht möglich. Der Sozialisationsprozess würde unter diesem Umständen wenig gelingend verlaufen können.

Der Aufbau und die Entwicklung der Kompetenzen vollzieht sich erneut als dynamischer Prozess, der zwar bis zum Ende der Jugendphase wesentliche Grundstrukturen festlegt, allerdings im Lebensverlauf nie abgeschlossen wird

(Hurrelmann/ Neubauer 1986, 161). Damit ist die Bedeutung der schulischen Sozialisation umso mehr hervorzuheben, da die im Rahmen der Öffnung der Schule realisierten Handlungsprogrammatiken in den frühen Lebensjahren nachhaltig die Handlungs- und Kompetenzmuster der Kinder und Jugendlichen prägen. Diese in der Schule erworbenen Handlungs- und Kompetenzmuster können dann den weiteren Lebensverlauf positiv beeinflussen. Sozialisation ist aber nicht nur durch institutionelle Entwicklungen bedingt, sondern auch mit individuellen Dispositionen verbunden, das heißt:

„Wie ein Jugendlicher mit Problemkonstellationen im Individuations- und Integrationsprozess umgeht, hängt von den sozialen und materiellen Lebensbedingungen und der personalen Disposition ab und davon, welche objektiven und situativen Bedingungen er/sie vorfindet und welche individuellen Kompetenzen und Kapazitäten der Problembewältigung er/sie aufgebaut und aktuell zur Verfügung hat“ (ebd., 161).

Neben der Schule und Familie ist im Sozialisationsprozess auch die so genannte „Peer Group“, die Bezugsgruppe der Gleichaltrigen, für den Aufbau von Handlungskompetenzen von wesentlicher Bedeutung. Dabei ist für die Entwicklung der Jugendlichen zentral, welche Ressourcen diese unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche zur Verfügung stellen und so den Aufbau von Kompetenzen begleiten. Im Jugendalter ist die Verarbeitung allerdings vor mehrere Herausforderungen gleichzeitig gestellt:

„Jugendliche müssen eine schnelle Veränderung ihrer psycho-physischen Disposition, also der Struktur ihrer Motive, Gefühle, Denkweisen und Reaktionsmuster, einen grundlegenden Aufbau von Handlungskompetenzen und Mechanismen der Selbstwahrung und -bewertung in einer Zeitspanne bewältigen, in der von ihnen mit massivem Nachdruck zugleich auch soziale Integrationsleistungen, nämlich soziokulturelle Anpassungs- und ökonomisch relevante Qualifizierungsanforderungen verlangt werden“ (Hurrelmann/ Neubauer 1986, 162).

In diesem Zusammenhang komme es für die Jugendlichen in entscheidender Weise auf die „Beschaffenheit der sozialstrukturellen Vorgaben der alltäglichen Lebensführung“ (ebd.) an, die dann im Erwachsenenalter das Funktionieren des gesellschaftlichen Systems gewährleisten sowie auf die Möglichkeit, in der Gesellschaft kreative Kompetenzen entfalten zu können. Der Prozess der Öffnung von Schule müsste somit sowohl autochthone als auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund darin fördern, die verschiedenen Erfahrungen des gesellschaftlichen Alltags nicht nur kritisch zu reflektieren, sondern auch die Potenziale, die die gegebenen sozialen Strukturen für kreatives Handeln bieten, herauszuarbeiten und die entsprechenden Angebote zu realisieren. Dies könnte beispielsweise durch ein solches interkulturelles Veranstaltungsangebot während und nach der regulären Schulzeit realisiert werden, das gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten aufzeigt und dies durch die Einbindung und das Aufsuchen außerschulischer Orte, wie etwa politische Institutionen, auch praktisch verdeutlicht.

Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung ist allerdings unter Wissenschaftlern nicht unumstritten. Die vorgetragenen Kritiken sollen daher genauer betrachtet und gegebenenfalls bei der weiteren Analyse berücksichtigt werden.

## **5.6. Zur Kritik des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung**

Das Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts ist in den Wissenschaftsdisziplinen der Soziologie und Erziehungswissenschaft nicht ohne Widerspruch geblieben. Dies hängt zum einem mit dem theoretischen Denkhintergrund des Modells zusammen. So weist Hurrelmann (2006, 21f.) selbst darauf hin, dass das Modell im Sinne einer Interpretation Beers (2002) aus sozialphilosophischer Perspektive auch als Modell des >>realitätserzeugenden Subjekts<< zu verstehen ist. Beer (2002, zit. nach Hurrelmann 2006, 21f.) kritisiert allerdings ausgehend von der eingenommenen sozialphilosophischen Perspektive die These von der >>Verarbeitung von sozialer Realität<<, weil dies bedeuten würde, Subjektwerdung per Definition stets an einen vorgegebenen Kontext zu binden. Dadurch könne das Spannungsverhältnis zwischen

Autonomie und Heteronomie nicht hinreichend differenziert werden, da der Pol der Autonomie des Subjekts nicht aus sich heraus bestimmt werde.

Hurrelmann (2006, 22) entgegnet dem Vorschlag von Beer, die individuelle Leistung des Menschen in der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität nicht weiter mit dem Begriff >>Verarbeitung<< zu erfassen, sondern fortan von >>Konstruktion>> zu sprechen, um die Eigenleistungen der Menschen beim Aufbau ihrer Subjekthaftigkeit herauszustellen, vor allem deswegen, weil damit auch die Forderung nach einem systemtheoretischen Denkhintergrund verbunden sei, die dem seiner Konzeption zugrunde gelegten handlungstheoretischen Denkhintergrund einer Subjekt-Objekt-Relation nicht entsprechen würde: „Auch wenn diese Argumentation den Vorteil hat, die Entwicklung der Subjekthaftigkeit erkenntnistheoretisch in einer grundlegenden Weise zu fassen und die Subjekt-Objekt-Differenzierung nicht einfach vorauszusetzen, sondern sie aus System-Umwelt-Relationen abzuleiten, möchte ich dieser radikalen konstruktivistischen Begrifflichkeit nicht folgen“ (ebd.). Kritisch ist hierzu ergänzend anzumerken, dass zwischen radikal-konstruktivistischen und konstruktivistischen Theorien große Unterschiede bestehen (vgl. hierzu und zu weiteren Einzelheiten Pörksen et al. 2011).

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Ausstattung des Subjekts mit der Fähigkeit, im Handlungsverlauf eigenständige Entscheidungen zu treffen. Nach Bauer (2013, 67) kann diese Ausstattung aufgrund zum Teil fehlender wissenschaftlicher Belege zu falschen Erwartungshaltungen gegenüber den Handelnden führen:

„Als kritisch kann eingeschätzt werden, dass Kategorien wie Identität oder reflektiertes Selbstbild (...) individuelle Kompetenzen, Problemlösungsstrategien und Formen der Selbstregulation als souverän gesteuerte Entscheidungen der Heranwachsenden beschreiben. Dies kann Gefahr laufen, Autonomiepotentiale in der Persönlichkeitsentwicklung zu überschätzen. Denn tatsächlich wissen wir wenig darüber, wodurch Entwicklungsprozesse, wenn sie als nicht gelungen aufgefasst werden, gesteuert werden“ (Bauer 2013, 67).

Des Weiteren bezieht sich die Kritik von Bauer auf die Annahme, nicht ausreichende Kompetenzmuster seien ausschließlich das Ergebnis produktiver Realitätsverarbeitung:

„Die Perspektive Hurrelmanns, nach der biografisches „Scheitern“ (etwa in Bildungsprozessen) nicht nur ein Umwelteffekt ist, sondern etwas mit den individuellen Kompetenz- und Handlungsmustern zu tun hat und in dieser Form auch analysiert werden muss, ist heute zweifellos anerkannt. Ob aber unzureichende Kompetenz- und Handlungsmuster nur als das Ergebnis produktiver Realitätsverarbeitung zu bezeichnen sind und ob damit die Effekte ungleich privilegierender bzw. benachteiligender Ausgangsbedingungen noch gefasst werden können, bleibt offen“ (ebd.).

## **6. Daten- und Informationsgrundlage der Untersuchung**

### **6.1. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in internationalen Bildungsvergleichsstudien und Schulgesetzen**

In der überwiegenden Anzahl der OECD-Länder haben laut einer neueren Studie so gut wie alle jungen Menschen Zugang zu einer formalen Ausbildung von mindestens 12 Jahren (vgl. OECD 2010 333ff.). Aus migrationstheoretischer Perspektive bedürfen allerdings die erheblichen Variationen zwischen den einzelnen Ländern einer sorgsamten Analyse, da diese gleichsam unterschiedliche Wissensbestände in der jeweiligen Ankunftsgesellschaft aufzeigen könnten und die Akteure im Prozess der interkulturellen Öffnung von Schule sonst Gefahr laufen, Bildungsverläufe zu verallgemeinern.

Die nationalen wie internationalen Schulleistungstudien ermöglichen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern differenziert nach Klassen- oder Altersstufen zu analysieren. Dabei kommen speziell konstruierte Erhebungsverfahren zum Einsatz, die unter anderem bestimmte Aspekte der Grundbildung testen. Aufgrund der Vielzahl von Studien sollen an dieser Stelle lediglich wesentliche Ergebnisse der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) und der IGLU-Untersuchung (Internationale Grundschul- und Leseuntersuchung) dargestellt und die hiermit verbundenen Implikationen für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erörtert werden.

Die erste international vergleichende PISA-Studie startete im Jahr 2000 und ermittelt seitdem in einem Abstand von drei Jahren die Kompetenzen fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Nachdem bei PISA 2000 die Lesekompetenz und bei PISA 2003 die Mathematik im Zentrum der Forschungsbestrebungen war, standen bei PISA 2006 die Naturwissenschaften im Vordergrund. Um aussagekräftige Vergleiche aller Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zwischen den Staaten und über die Zeit vornehmen zu können, ist auch jeweils für die Nebengebiete eine entsprechende Testzeit vorgesehen.

Der Vergleich der PISA-Studie 2006 mit den vorherigen Studien zeigt, dass die Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland nach wie vor kaum verbessert werden konnte. In dem Bereich Naturwissenschaften finden sich zwar in vielen Staaten große Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, diese sind allerdings besonders stark in Deutschland und in Belgien ausgeprägt (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007). Die vertiefende Analyse der erhobenen Daten zeigt, dass in Deutschland im Durchschnitt Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil die geringsten Kompetenzunterschiede im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund aufweisen (vgl. ebd.). Diese Kompetenzunterschiede bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund seien, so Walter und Taskinen (2007, 349f.), vor allem auf ihren Sprachgebrauch und ihre soziale Herkunft, erfasst über den sozioökonomischen Status, zurückzuführen. Die Kompetenzunterschiede implizieren jedoch nicht etwa fehlendes Interesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Bildungsthemen. Vielmehr ist bei diesen Jugendlichen das Interesse an naturwissenschaftlichen Themen im Durchschnitt oft stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., 361ff.).

Die Autoren des Bildungsberichts 2008 konstatieren mit Blick auf die vorliegenden Forschungsergebnisse, dass die Förderung von Einwandererkindern als „im Ergebnis unzureichend“ zu betrachten ist. Auch die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung sehen Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, als eines der dringlichsten Ziele auf ihrer Agenda. So sollen vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse beispielsweise Programme zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem übergeordneten Ziel gleicher Bildungs- und Teilhabechancen kontinuierlich weiterentwickelt werden (vgl. Gemeinsame Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2008).

Der internationale Vergleich von Leseleistungen zeigt, dass Deutschland zu den Staaten gehört, in denen Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe der

Grundschulzeit eine hohe Lesekompetenz erreichen (Bos et al. 2008). Allerdings fällt bei der Messung der Leistungsunterschiede für Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, eine fast durchgängig höhere Lesekompetenz auf. Auch Kinder, die einen im Ausland geborenen Elternteil haben, zeigen in der Regel eine nominell höhere Lesekompetenz als Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (vgl. Schwippert et al. 2008). Zwar sind gegenüber 2001 die migrationsbedingten Ungleichheiten in Deutschland zurückgegangen, gleichwohl sind die bestehenden Differenzen vor allem im internationalen Vergleich weiterhin stark ausgeprägt (vgl. Bos et al. 2008). Die leichten Verbesserungen zwischen 2001 und 2006 ändern also an der Struktur und Bedeutung des Problems, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund adäquat zu fördern, nichts Wesentliches.

Wenn der Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den unteren Kompetenzstufen verringert werden soll, ist nach Bos et al. (2008, 153) ein Bündel an Fördermaßnahmen unerlässlich, wozu beispielsweise die gezielte Elternarbeit, der Ausbau vorschulischer Einrichtungen, die Verbesserung förderdiagnostischer Kompetenzen der Lehrkräfte und die Einrichtung von Ganztagsgymnasien zähle. Darüber hinaus wird auf bildungspolitischer Ebene als wesentliche Implikation der PISA- und IGLU-Studien die gesteigerte Bedeutung des Lebensumfeldes der Kinder hervorgehoben, das konsequenter in zukünftige Bildungskonzepte integriert werden müsse:

„Die zentralen Probleme, die durch PISA 2006 und IGLU 2006 erneut sichtbar werden, sind nicht allein durch die Schule zu lösen. Die Kompetenzentwicklung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler ließe sich durch eine noch konsequentere Sprach- und Leseförderung im Elternhaus, aber auch in ihrem Lebensumfeld deutlich steigern. Diese Schülerinnen und Schüler bedürfen darüber hinaus einer professionellen pädagogischen und sozialpädagogischen Förderung, z.B. durch die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Ganztagsangebote können je nach pädagogischer Gestaltung diese Förderung unterstützen“ (Gemeinsame Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2008).



Um eine professionelle pädagogische Förderung gewährleisten zu können, sind zusätzliche Erkenntnisse über die (aktuelle) Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erforderlich. Wesentliche Indikatoren für die Analyse der Situation von Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Herkunft/ Migrationshintergrund in Deutschland hat Diefenbach (2008) in einer Übersichtsdarstellung dargestellt. Diese soll auch im Hinblick auf weitere Erkenntnisse für den Prozess der Schulöffnung im nächsten Abschnitt kurz erörtert werden.

#### **6.1.1. Exkurs 1: Erkenntnisse der Bildungswissenschaft bezüglich der Situation von Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Herkunft/ Migrationshintergrund**

Als ein wesentlicher empirischer Indikator für die Situation von Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Herkunft/Migrationshintergrund gilt die Bildungsbeteiligung (vgl. Diefenbach 2008, 14ff.). Dabei ist zwischen dem jeweiligen schulformbezogenen Anteilswert und der sogenannten Bildungsbeteiligungsquote zu unterscheiden. Der schulformbezogene Anteilswert gibt Auskunft darüber, wie groß die Anteile von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen sozialen oder ethnischen Gruppen sind, die zu einem bestimmten Zeitpunkt eine bestimmte Schulform besuchen bzw. die vorhandenen Bildungsmöglichkeiten nutzen. Demgegenüber zeigt die Bildungsbeteiligungsquote an, wie groß die Anteile einer speziellen Gruppe (z.B. die Gruppe der ausländischen SchülerInnen) sind, die zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Schulformen besuchen oder Bildungseinrichtungen nutzen.

Der zweite Indikator „Schulleistungen“ wurde bereits erörtert und kann anhand der fächerspezifischen Schulnoten oder der erreichten Punktzahlen in Leistungstests wie PISA ermittelt werden. Grundschulempfehlungen sind insofern eine sinnvolle Ergänzung zu beiden vorherigen Verfahrensweisen, weil sie beim Übergang vom Primar- zum Sekundarschulbereich die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verdeutlichen können.

Weiterhin wird in der empirischen Bildungsforschung der Erwerb bestimmter formaler Bildungsabschlüsse als Bildungserfolg bezeichnet, insbesondere

deshalb, weil Schulleistungen den Bildungserfolg nur punktuell messen, während die Bildungsabschlüsse und Bildungszertifikate den langfristigen Bildungserfolg abbilden. In den meisten der zuvor dargestellten Ansätze wird beispielsweise die Erhöhung der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolges angestrebt. Die möglichen Determinanten für den Bildungserfolg wurden ebenfalls von Diefenbach (2008, 87ff.) zusammengefasst.

#### **6.1.2. Exkurs 2: Determinanten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Mögliche Determinanten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien fasst Diefenbach (2008, 87ff.) in einer komprimierten Überblicksdarstellung zusammen. Dabei verweist Diefenbach jedoch darauf, dass diese Erklärungsansätze von unterschiedlicher wissenschaftlicher Qualität sind (vgl. ebd., insbesondere 118, 124, 128). Die bestehenden Nachteile für Migrantenkinder können nach Diefenbach zum einen durch bestimmte Merkmale der Migrantenkinder oder ihrer Eltern, also zum Beispiel kulturelle oder sozioökonomische Defizite oder ihre Migrations-situation bzw. ihren Minderheitenstatus, erklärt werden. Zum anderen ist aber auch die Institution Schule durch ihre Kontextbedingungen (z.B. Effekte von Klassengrößen und Klassenzusammensetzungen) sowie teilweise diskriminierende Handlungen für eine geringere Bildungsbeteiligung mit verantwortlich.

Die kulturellen Defizite werden zum einen mit den Nachteilen der Lernkultur, als Teil einer bestimmten Herkunftskultur begründet, die den Anforderungen der deutschen Schulen nicht gerecht würde. Zum anderen wird sie auf eine defizitäre schichtspezifische Kultur zurückgeführt, deren Betrachtungsperspektive auf der sozialstrukturellen Position von Einwandererkindern im Ungleichheitsgefüge der Herkunftsgesellschaft liegt.

Humankapitaltheoretische Erklärungen thematisieren im Zusammenhang mit kulturellen bzw. sozio-ökonomischen Defiziten im Besonderen die im Vergleich zu deutschen Kindern mangelnde Ausstattung mit Humankapital. Dabei

konzentriert sich die Argumentation zumeist auf die vermeintlich geringere Bildung der Eltern und ein entsprechend niedrigeres Haushaltseinkommen, so dass für die Akkumulation von Humankapital weitaus weniger Ressourcen genutzt werden könnten und Erfolge im Bildungssystem größtenteils ausblieben.

Bezüglich der Bildungsentscheidungen und der Strategien sozialer Platzierung in der Migrationssituation beziehen sich Erklärungsansätze auf Rückkehrorientierungen der Migranten, beispielsweise wegen eines unsicheren Aufenthaltsstatus in Deutschland, die Alternativen in der ethnischen Gemeinde, die Existenz von Gegenkulturen sowie die Angst vor Stereotypisierungen. Gemeinwesenorientierte Bildung muss eben diese Entwicklungslinien zum Anlass nehmen, den gleichberechtigten Austausch der Kulturen umzusetzen. Des Weiteren führen Analysen der institutionellen Kontextbedingungen die Bildungsbeteiligung auf die Effekte von Schulformen, die Effekte von Klassengrößen und Klassenzusammensetzungen sowie auf Lehrereffekte zurück. Kritisch verweist Diefenbach (2007, 236) allerdings darauf, dass die wenigen hierzu vorliegenden Studien zwar immerhin zeigen, „dass der Zusammenhang zwischen der ethnischen Zusammensetzung einer Schülerschaft oder allgemein der ethnischen Konzentration im Umfeld von ausländischen SchülerInnen und ihrem Schulerfolg nicht ohne weiteres als Kausalzusammenhang zu interpretieren ist. Weil mit der ethnischen Zusammensetzung einer Schülerschaft andere Aspekte der Zusammensetzung einer Schülerschaft konfundiert sind, die das Leistungsniveau und mithin den Schulerfolg von SchülerInnen in Schulen oder Klassen mit einem bestimmten Anteil von ausländischen SchülerInnen oder SchülerInnen mit Migrationshintergrund senken (können), wäre es notwendig festzustellen, welche (kausalen) Mechanismen dieser Korrelation tatsächlich zugrunde liegen.“

Daran schließt sich eine Argumentationslinie an, die als Erklärung für Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien vorwiegend diskriminierende Handlungen der Institution Schule ansieht, da diese sich auf den gesamten organisatorischen Ablauf in den Bildungseinrichtungen beziehen und somit mehr als nur einzelne Elemente wie die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte in ihre Analysen einbeziehen. Es besteht also stets die Notwendigkeit, die Ausrichtung des Bildungssystems in Bezug auf die Situation von

Kindern und Jugendlichen kritisch zu reflektieren. Die Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind insbesondere in Deutschland besser an ihren Stärken und Schwächen auszurichten. Auf diese Weise können ihre Bildungsreserven dann auch vielversprechend genutzt werden.

## **6.2. Zur Bedeutung von Schulportraits und Schulprogrammen als Gegenstand und Methode der schulpraktischen und sozialisationstheoretischen Forschung**

Im Verlauf der 1980er Jahre führte das zunehmende wissenschaftliche Interesse an der „Einzelschule“ auch zu einem Bedeutungszuwachs der Schulportraits und Schulprogramme, die ebenfalls einen systematischen Zugang zu verschiedenen Ebenen der Schulgestaltung bieten. Dabei spiegelt sich dieses Interesse nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Forschung wider, sondern lässt sich auch in Gutachten, die beispielsweise von Seiten der Bildungspolitik in Auftrag gegeben wurden, erkennen. Diese sind für den hiesigen Kontext insofern von Interesse, als dass für den Prozess der Schulentwicklung die Notwendigkeit eines expliziten Bezugs zu den Lernumgebungen der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben wird und damit die gesellschaftliche Vielfalt in den Fokus der Betrachtung rückt:

„Ein obligatorisches Schulprogramm soll die einzelne Schule in einer ganzheitlichen Konzeption ihrer spezifischen pädagogischen Zielsetzung als Ergebnis einer reflektierten Aufnahme der Richtlinien und Lehrplanvorhaben und der konkreten Lernbedingungen ihrer Schülerschaft in ihrem Umfeld darstellen. Als Resultat einer kontinuierlichen Arbeit am Schulprogramm bildet sich - zusammen mit anderen für die einzelne Schule spezifischen Merkmale - das Schulprofil heraus“ (Bildungskommission NRW 1995, 144).

In ähnlicher Weise argumentiert Risse (1997, 117), die konstatiert, dass es für die Entwicklung einer Lernkultur immer dazugehöre, im Schulprogramm das Prinzip der Öffnung von Schule festzuschreiben. Damit beschränke sich der Lernprozess dann nicht ausschließlich auf den Schonraum des Klassenzimmers.

Aus historischer Perspektive hat das Schulportrait gegenüber dem Schulprogramm bereits eine längere Tradition, wobei hier eher werbende Selbstdarstellungen im Rahmen von Festschriften zu Schuljubiläen im Vordergrund standen (vgl. hierzu Kunze/Meyer 1999, 15). Als allgemein anerkannt gilt mittlerweile, dass es sich bei einem Schulportrait in der Erziehungswissenschaft um eine Form der Darstellung von Ergebnissen der Einzelschulforschung handelt. Dabei sind es vor allem die zahlreichen Varianten und die zum Teil individuelle Gestaltung eines Portraits, die zu theoretischen Abgrenzungsschwierigkeiten führen können. Von besonderem Forschungsinteresse sind für die vorliegende Arbeit solche Schulportraits und Fallstudien, in denen es um Schulen geht, die sich ihrem gesellschaftlichen Umfeld öffnen, dabei die multikulturelle Gesellschaft in ihr Handeln aktiv mit einbeziehen und auch sozialisationstheoretische Aspekte im Hinblick auf Kinder und Jugendliche thematisieren. Diese Praxisbeispiele können mitunter auch Hinweise darauf geben, welche Schwachstellen es noch bei der Gestaltung des Schullebens in den jeweiligen Einzelschulen gibt und damit den beteiligten Akteuren eine wichtige Orientierungshilfe für ihr zukünftiges Handeln bereitstellen.

Kunze und Meyer (1999, 27f.) plädieren im Kontext der zahlreichen Veröffentlichungen explizit für eine Unterscheidung verschiedener Textsorten und kategorisieren vier unterschiedliche Formen und Muster von veröffentlichten Texten über einzelne Schulen. Dabei grenzen sie die zahlreichen Selbstdarstellungen von Schulen, die Präsentationen durch Außenstehende, momentartige Aufnahmen von Einzelschulen und Fallstudien voneinander ab. Diese sind ihrer Ansicht nach aber nicht immer trennscharf voneinander abgrenzbar.

Die Selbstdarstellung einer Schule erfolgt zumeist vor dem Hintergrund eines besonderen pädagogischen Profils, beispielsweise aus dem Bereich der Alternativschulen oder von Reformschulen innerhalb des staatlichen Schulwesens, wie die Laborschule in Bielefeld. Diese Darstellungen seien häufig bereits wissenschaftlich ambitioniert (vgl. Kunze/ Meyer 1999, 29 mit Verweis auf Ilse-mann/ Schnack 1995). Auch Dokumentationen über innovative Schulen und über Schulversuche seien hierunter einzuordnen. Als wesentlichen Vorteil dieser Form sehen Kunze und Meyer, dass die Autoren die Schule bereits über

längere Zeit erlebt haben bzw. das persönliche Engagement. Die kritische Reflexion dieser Darstellungen im Rahmen der Auswertung ist überaus notwendig, denn:

„So sehr Berichte über gelungene Praxis an einem Ort in der Lage sein können, andere Praxis zu stimulieren, so sehr können sie auch geeignet sein, den Blick für planvolles Vorantreiben von Ideen und das Abwägen von Für und Wider zu verstellen: Aktivität an sich, so sehr sie im einzelnen Fall als befriedigend erlebt worden sein mag, ist ja für die Erfüllung eines schulischen Bildungsauftrags noch nicht bedeutsam“ (Gogolin 1991, 8).

Eine Präsentation von Schulen durch Außenstehende, die zweite Textart, hat demgegenüber die Funktion, das Untersuchungsfeld zu charakterisieren und im weiteren Verlauf einer bestimmten Fragestellung nachzugehen. Diese Texte können sich allerdings vom Umfang der Erkundung, der Darstellungsweise und im Hinblick auf die Intention unterscheiden.

Zum dritten kann es sich bei veröffentlichten Texten um eine Momentaufnahme der Schule handeln, die aus einer bestimmten Perspektive heraus zusammenhängend und strukturiert portraitiert wird mit dem Ziel einer (ausführlichen) Dokumentation und Analyse bzw. zum Teil auch Beratung und Intervention der betreffenden Schule. Diese Form stellt nach Kunze und Meyer das Schulportrait im Sinne ihrer Definition dar, der zudem neben den erwähnten Kriterien auch die Sichtweise der Forscher und der schulischen Akteure inhärent sei (Kunze /Meyer 1999, 14f.). Dabei ist die Darstellungsweise durch beschreibende und berichtende Passagen mit erörternden und verallgemeinernden Aussagen verbunden.

Zum anderen kann dieses Portrait aus der Begleitung einer Schule über einen längeren Zeitraum als so genannte Entwicklungsstudie entstehen (vgl. auch Lönz 1996). Die Konturen eines (möglichen) Schulportraits als ein Ergebnis vor allem qualitativ explorierender Handlungsforschung erarbeitet Lönz (ebd., 86) und stellt diese zusammengefasst wie folgt dar:

„Die Gattung des Schulportraits ist eine bewußte Erfassungsform einer konkreten Einzelschule, die unter der Voraussetzung der gegenseitigen Anerkennung des Selbstverständnisses und des Selbstbildes von Forscher und Erforschten in der Anerkennung der jeweiligen Professionalität die Schulwirklichkeit einer konkreten Schule mit dem Ziel der immanenten Schulreform qualitativ-explorierend zu erfassen sucht. Sie unterstellt, dass Schulen, unabhängig von ihrer jeweiligen Organisationsform, über einen Gestaltungsspielraum verfügen, den sie nutzen können, um im Rahmen der für sie gültigen Rechtsvorschriften sowie administrativen und fiskalischen Vorgaben ein pädagogisches Profil zu entwickeln.“

Damit das Schulportrait einen wissenschaftlichen Beitrag zur Entwicklung des pädagogischen Profils der jeweiligen Schule liefern kann, sollte es sich ferner spezifischen Gütekriterien (empathische Darstellung) und Gültigkeitsbedingungen (konsensuelle Realität) seiner Aussagen unterwerfen. Gleichzeitig sollte der Wissenschaftler bei der Erarbeitung den Versuch unternehmen, einen Beitrag zur pädagogischen Theoriebildung zu leisten, weil es dem Porträtisten vielfach bewusst sei, dass er in der Wahrnehmung der Einzelschule Allgemeines immer auch mitentdeckt und selbst voraussetzt (ebd.). Aus dieser engen Verwandtschaft des Schulportraits mit der pädagogischen Theoriebildung und -reflexion resultiert nach Lönz dann der wissenschaftliche Erkenntniswert des Portraits.

Die idiographische Vorgehensweise und die Orientierung am Paradigma qualitativer Sozialforschung sind also wesentliche Merkmale von Einzelfallstudien (vgl. Horstkemper/ Tillmann 2004, 287). Damit wird auch ein Unterschied zur (internationalen) Schulvergleichsforschung deutlich, denn diese ist vorwiegend auf Betrachtungen der Systemebene ausgerichtet (ebd.). Horstkemper und Tillmann (2004, 287) verweisen zudem auf einige Vorarbeiten des Forschers. So müsse eine Klärung herbeigeführt werden, was in der jeweiligen Studie als „Fall“ gelten solle, wie beispielsweise „eine Schülerin“, „ein Schüler“, „eine Schulklasse“, „ein Ereignis wie die Abiturfeier“, „ein Programm“ oder eine „Gesamtbetrachtung der Institution Schule mit ihren zahlreichen Handlungsebenen“. Sie rekurrieren wegen der zum Teil differenten Analyseebenen auf die Notwendigkeit eines umfassend gestalteten Forschungsvorhabens:

„Dabei verstehen wir unter Schulfallstudien nur solche Untersuchungen, die sich nicht nur selektiv auf einen oder wenige Aspekte einer Schule beziehen, sondern die versuchen, ein umfassendes Bild dieser Institution zu entwerfen“ (Horstkemper/ Tillmann 2004, 287). Wir „verstehen unter Fallstudien nur solche Analysen, die ihren theoretischen Ansatz und das methodische Vorgehen ausweisen; und dies erfordert in aller Regel die Beteiligung externer ForscherInnen. Viele der Publikationen über einzelne Schulen entsprechen diesem Kriterium einer wissenschaftlichen Betrachtung mit „fremden Augen“ nicht“ (ebd.).

Dieser Argumentationslinie folgend verweisen Horstkemper und Tillmann auf die aus ihrer Sicht diversen, nicht-wissenschaftlichen Selbstdarstellungen von Reformschulen, in denen zumeist nur die eigenen Handlungen bzw. die Programmatik und Arbeitsweisen präsentiert würden. Zudem rekurren sie in diesem Kontext auch auf zusammenfassende Darstellungen, die lediglich einen ersten Überblick über Schulen mit speziellen pädagogischen Profilen geben würden. Damit wenden sie sich de facto gegen die von Kunze und Meyer erarbeiteten Formen des Schulportraits.

Der Verzicht auf den Einbezug der anderen drei Textarten hätte allerdings für die vorliegende Untersuchung weitreichende Konsequenzen, unter anderem, weil es bislang nur eine wesentlich geringere Anzahl an Veröffentlichungen gibt, die den Anspruch auf wissenschaftliche Vollständigkeit erheben. In die Analyse sollen deswegen auch selektiv vorgehende Studien mit einbezogen werden, da diese zum Teil konstitutive Elemente einer interkulturellen Öffnung von Schule thematisieren sowie Texte, die ausschließlich als Selbstberichte der jeweiligen Schulen verfasst wurden. Diese können einen ersten Einblick in die schulischen Strukturen gewähren und veranschaulichen, wie die Hinwendung zu interkultureller Bildungsarbeit die Realitätsverarbeitung positiv bzw. gegebenenfalls auch negativ beeinflusst.

Dabei können im Rahmen einer Schulerkundung für die Erarbeitung bzw. für das Verfassen von Erfahrungsberichten und Selbstdarstellungen verschiedene wissenschaftliche Untersuchungsmethoden zum Einsatz kommen.



Zum vertiefenden Verständnis werden nun jene wissenschaftlichen Methoden analysiert, die auch in den vorliegenden und ausgewerteten Dokumenten zum Einsatz gekommen sind. Diese sind zwar vorwiegend qualitative Methoden, allerdings zeigt sich, dass in einigen Portraits auch quantitative Methoden zugrunde gelegt wurden.

### **6.3. Schulstatistiken und Aufzeichnungen der Einzelschule**

Als eine wesentliche Erhebung ist im Kontext schulischer Bildungseinrichtungen die regelmäßig veröffentlichte Schulstatistik anzusehen, denn diese gibt beispielsweise darüber Aufschluss, wie viele Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen die jeweiligen Schulen bzw. Schulformen aufweisen können. Darüber hinaus können einzelne Erhebungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Bildungswissenschaftlern in Schulen durchgeführt und bestimmte Einstellungsmuster von Lehrkräften erfasst werden. Wesentliche Erhebungsmethoden sind in diesem Zusammenhang vor allem Befragungen und Beobachtungen, die in den nächsten Abschnitten genauer erläutert werden.

Im Kontext einer interkulturellen Öffnung von Schule sind auch Bauunterlagen, Zeichnungen und Fotos von besonderem Forschungsinteresse, denn diese ermöglichen mitunter Aussagen über die Berücksichtigung von Interessenlagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Schulalltag. Zudem ermöglicht auch der Einbezug von über die Schule erstelltem Material, also etwa Jahresschriften, Chroniken oder Selbstdarstellungen, Rückschlüsse auf eine produktive Verarbeitung der Realität.

Die interkulturelle Orientierung einer Schule kann sich zudem im jeweiligen Leitbild der Schule widerspiegeln. Nach Becker (2011, 30) hat das Leitbild eher eine symbolische Wirkung:

„Unter Leitbild sind prägnante Aussagen über die pädagogische Grundorientierung einer Schule zu verstehen. (...). Im Leitbild wird eine Vision von Schule festgehalten. In der Regel sind keine konkreten oder pragmatischen Vorhaben zur Umsetzung und Erreichung formuliert, es sind eher Absichtserklärungen;

Leitbilder haben also plakativen Charakter. (...). Das Leitbild steckt einen Orientierungsrahmen für die Handelnden ab und gibt somit grobe Richtungen für die Formulierungen der Ziele und Arbeitsvorhaben im Schulprogramm vor. Ein Schulprogramm kann nicht im Widerspruch zu einem Leitbild stehen; es müsste dann am Leitbild oder an der Formulierung des Arbeitsprogramms gezweifelt werden.“

Inwieweit die im Leitbild formulierten Ideen tatsächlich Eingang in die Praxis gefunden haben kann beispielsweise durch Befragungen des Lehrerkollegiums geklärt werden. Die besondere Relevanz von Befragungen bzw. Interviews soll nun für ein besseres Verständnis nachfolgend kurz skizziert werden.

#### **6.4. Befragungen und Interviews**

Die Befragung ist eine Informationsgewinnungsmethode zur Erhebung von Daten. Die Grundlage hierfür bildet die (Alltags-) Kommunikation. So können beispielsweise auch bestimmte Kommunikationsmuster im Schulalltag im weiteren Forschungsprozess für die Gewinnung von Informationen über das jeweilige Forschungsobjekt benutzt werden. Dabei ist die sozialwissenschaftliche Befragung nicht identisch mit informellen Gesprächsformen (vgl. Suchmann/ Jordan 1994). Der Interviewer und die Befragten müssen eine allgemeine, alltägliche Gesprächssituation durch die Fokussierung auf eine wissenschaftlich ausgerichtete Befragungssituation, zum Beispiel auf Basis strukturierter erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen im Rahmen der Öffnung von Schule, vermeiden. Anders gesagt:

„Als Interview bezeichnen wir eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen. Die jeweiligen Interviewtechniken dienen der Erhebung von Auskünften und Erzählungen der Befragten, sodass sich das Interview durch einen zumeist einseitigen Informationsfluss auszeichnet“ (Friedbertshäuser/ Langer 2010, 438).

Damit angesprochen ist das Kriterium, möglichst valide und authentische Informationen über die jeweiligen Institutionen des Bildungswesens, die von

dem Befragten repräsentiert werden, zu erfahren. Insbesondere solche Informationen sind auch für die vorliegende Arbeit von übergeordneter Bedeutung, da hieraus möglicherweise einige Erkenntnisse für die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gewonnen werden können.

### **6.5. Naive Beobachtungen und wissenschaftliche Beobachtungen**

In Bezug auf die vorliegenden (wissenschaftlichen) Veröffentlichungen zu (interkulturellen) Schulöffnungsprozessen erscheint eine Unterscheidung zwischen naiven und wissenschaftlichen Beobachtungen, wie von Nicklas (2007, 64ff.) vorgenommen, ratsam. Die Auswertung der Veröffentlichungen muss im interkulturellen Kontext zunächst berücksichtigen, dass eine naive Beobachtung, also zum Beispiel die Kommentierung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern durch eine Lehrperson, immer auch einen Bestandteil der jeweiligen Lebensorientierung darstellt. In die Beobachtung fließen nämlich unter anderem gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen ein, die dann bei der Analyse von verschiedenen Ländern auch zu unterschiedlichen Ergebnissen führen könnten.

Nicklas hebt zudem die zum Teil in der (naiven) Alltagsbeobachtung zur Geltung kommenden egozentrischen Interessen am Beispiel eines interkulturellen Kontaktes hervor, deren Ziel dann nicht ein abstrakter Erkenntnisgewinn, sondern die Bewahrung von Handlungsfähigkeit in den jeweiligen interkulturellen Situationen ist:

„Wenn ich als Teilnehmer in eine neue Gruppe komme, etwa in eine deutsch-französische Austauschgruppe, dann hat meine Beobachtung vor allem das Ziel, das Verhalten der Teilnehmer und die Spielregeln der Gruppe kennen zu lernen, um mich in der Gruppe situieren zu können. Ich möchte mich in der fremden Situation zurecht finden und Sicherheit gewinnen. Es sind also an meinen Interessen ausgerichtete Ziele, die ich mit meiner Beobachtung verfolge, es ist der pragmatische Wunsch, Schaden zu vermeiden und Erfolg zu maximieren“ (Nicklas 2007, 64).

Die Erfahrungsberichte eines nach Kanada gereisten Lehrers aus Deutschland müssten also dahingehend analysiert werden, ob es bei seinen Ausführungen nicht primär darum geht, die Situation bewusst so zu konstruieren, dass sie seinen Gesellschaftsvorstellungen am ehesten entspricht und dabei die Entwicklung in Kanada nur am Rande wahrgenommen wird.

Wissenschaftliche Beobachtungen zeichnen sich demgegenüber durch das Erkenntnisinteresse aus und die Absicht, die Ergebnisse schließlich auch zu verallgemeinern. Vor diesem Hintergrund muss der Wissenschaftler die „pragmatische Orientierung der naiven Beobachtung überwinden“ (Nicklas 2007, 64). Dabei ist die zentrale Position des Beobachters für das Verfahren einer teilnehmenden Beobachtung charakteristisch, jedoch ist dieses oft problematisch, weil die Anwesenheit das prozesshafte Geschehen durchaus auch verändern kann und somit Ergebnisse durch die Beteiligten mitunter in andere Richtungen beeinflusst werden können (vgl. ebd., 65). Als Gefahren sieht Nicklas für die interkulturelle Beobachtung insbesondere die Ethnisierung von Konflikten sowie eine unzureichende Distanz bzw. zu große Nähe zu den jeweils in den konkreten Situationen betroffenen Akteuren.

## **7. Zwischenfazit**

Die bisherige Analyse zeigt, dass sich die Institution Schule mehr denn je mit den veränderten Bedingungen des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen muss. Vor dem Hintergrund einer insbesondere durch Migration und Globalisierung bewirkten kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft müssen sich auch Bildungseinrichtungen stärker den Herausforderungen stellen, die sich letztlich aus diesen Entwicklungen und Ereignissen für Bildung und Erziehung ergeben (KMK 1996, 3). Die gesellschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung des Schulwesens ergibt sich schließlich zum einen aus der Diversifizierung der kanadischen und bundesdeutschen Gesellschaft und einer entsprechend heterogen zusammengesetzten Schülerschaft. Zum anderen resultiert die wissenschaftliche Relevanz der interkulturellen Öffnung der Institution Schule vor allem in Deutschland aus der Tatsache, dass allochthone Schülerinnen und Schüler in nationalen und internationalen Kompetenzvergleichsuntersuchungen (wie IGLU oder PISA) im Vergleich zu autochthonen Schülerinnen und Schülern auch weiterhin niedrigere Kompetenzwerte erreichen.

Seit der Veröffentlichung der ersten Testergebnisse vor mehr als zehn Jahren tritt immer wieder die Frage auf, wie im Besonderen die gesellschaftlichen Veränderungen in die schulische Praxis bestmöglich mit einbezogen werden können. Dabei haben schon vor mehr als vierzig Jahren Community-Education-Konzepte versucht, hierauf entsprechende Antworten zu geben und die Öffnung der Schule gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld eingefordert. Die vertiefende Analyse förderte schließlich die Erkenntnis zu Tage, dass die theoretische Grundlage für die interkulturelle Schulöffnung nicht in einem einzigen historischen pädagogischen Konzept wie beispielsweise der Community Education zu finden ist. Vielmehr stützt sich das theoretische Fundament auf eine Vielzahl von historischen Ansätzen und Ideen. Diese bauen mitunter aufeinander auf und enthalten teilweise konzeptionelle Ideen, die in dem Diskurs über die interkulturelle Öffnung von Schule bis dato unberücksichtigt blieben. So spiegeln sich im Rahmenkonzept zur „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) (vgl. Kultusminister 1988) zwar pädagogische For-

derungen aus Community-Education-Ansätzen sowie Ideen aus reformpädagogischen Konzepten wider, dennoch setzt das Programm sowohl eigene inhaltliche als auch methodische Schwerpunkte in Bezug auf die interkulturelle Bildungsarbeit. Die Schule erhält hierdurch nicht nur die Chance, sich verstärkt mit anderen Institutionen und Einrichtungen zu vernetzen, sondern darüber hinaus die Möglichkeit, aktuelle Themen- und Fragestellungen in den Unterricht und Schullalltag zu integrieren. Die schulischen Akteure können die schulische Lebenswirklichkeit in diesem Kontext zum Beispiel als Ort umweltgerechten Verhaltens präsentieren und auf diese Weise zu einer besseren Erschließung der außerschulischen Lebenswelt beitragen.

Aus den zuvor analysierten bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen wurden anschließend jene Kriterien extrahiert und analysiert, die interkulturelle Bezüge aufweisen bzw. herstellen lassen. Anhand dieser soll nun im weiteren Verlauf der Arbeit unter Einbezug von praktischen und theoretischen Beispielen die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im kanadischen und bundesdeutschen Kontext nachverfolgt bzw. überprüft werden. Als zentrale Erfolgskriterien wurden eine konsequent verfolgte Zusammenarbeit mit den Eltern, Bildungsangebote für Eltern, Sprachförderungsprogramme bzw. Sprachkurse, eine multikulturelle Raumgestaltung, eine an den Prinzipien der interkulturellen Pädagogik orientierte Lehrerarbeit, ein interkulturelles Curriculum, die Kooperation mit außerschulischen Akteuren und außerunterrichtliche Angebote sowie eine interkulturelle ausgerichtete Schulsozialarbeit herausgearbeitet.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Umwelt und Mensch bieten für die weitere Analyse vor allem sozial-ökologisch orientierte Sozialisationsansätze einen Vorteil. Die Berücksichtigung einer sozialstrukturellen und ökologischen Perspektive ermöglicht unter anderem eine genauere Analyse der zum Teil sehr unterschiedlichen Sozialisationsdimensionen der jeweiligen Lebensräume. Auch das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann thematisiert explizit die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt. Als ein Erkenntnis leitendes Modell für die Erklärung der Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts (vgl. Hurrelmann 2007, 5) stellt dieses Modell das menschliche Subjekt in eben jenen

sozialen und ökologischen Kontext, der auf das Subjekt einwirkt, der zugleich aber immer auch durch das Subjekt selbst beeinflusst, verändert und gestaltet werden kann (vgl. Hurrelmann 2006, 21).

Die folgende ländervergleichende Analyse soll dementsprechend nicht nur einen Forschungsbeitrag zum allgemeinen Stand und Umsetzung der interkulturellen Öffnung in kanadischen und deutschen Schulen liefern. Vielmehr besteht darüber hinaus ein wesentliches Ziel darin, herauszufinden, inwieweit die zuvor definierten einzelnen Aspekte wie etwa der Einsatz eines interkulturell ausgerichteten Curriculums im Unterricht auch tatsächlich eine produktive Verarbeitung der Realität ermöglichen und somit letztlich eine gelingende Sozialisation für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gewährleisten werden kann.

## **8. Vergleichende Länderanalyse: Kanada**

Vor dem Hintergrund, dass insbesondere in Kanada seit den 1970er Jahren eine Vielzahl von interkulturellen Schulöffnungskonzepten realisiert werden, erscheint im weiteren Verlauf ein Vergleich zwischen den dortigen Entwicklungen und denen in Deutschland sinnvoll. Im Vergleich zu Deutschland gehört Kanada zu den Ländern, die relativ erfolgreiche Ergebnisse hinsichtlich der strukturellen und sozialen Integration von Einwanderern und ihren Kindern aufweisen können. Des Weiteren ist es ein wesentlicher Bestandteil der kanadischen Multikulturalismuspolitik, insbesondere die Schule als Ort multikultureller Vielfalt erfahrbar zu machen, sodass Migrantenkinder seltener strukturellen, institutionellen und interaktionellen Diskriminierungen ausgesetzt sind und der Sozialisationsprozess sich im Sinne einer umfassenden Chancengleichheit vollziehen kann. Im Rahmen der nachfolgenden Analyse geht es zunächst darum, die Entwicklungslinien des kanadischen Migrationsgeschehens zu skizzieren und einen Einblick in die kanadische Bildungspolitik sowie die Praxis interkultureller Schulöffnung zu geben. Die Untersuchung ist vor allem darauf ausgerichtet, in den jeweiligen schulischen Kontexten Anregungs- und Innovationspotenziale zu identifizieren, die eine gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ermöglichen. Die Analyse der interkulturellen Schulöffnung in Kanada kann schließlich einen Beitrag dazu leisten, bislang im bundesdeutschen Kontext nur unzureichend berücksichtigte Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

### **8.1. Entwicklungslinien der Migration nach Kanada**

Die praktizierte interkulturelle Öffnung von Schule und Unterricht in den kanadischen Provinzen ist im Wesentlichen durch die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts konstant hohen und voraussichtlich auch anhaltenden Einwanderungsraten sowie die daraus resultierenden migrationsbedingten Veränderungen der Gesellschaftsstrukturen zu erklären. Aus diesem Grund ist es notwendig, die Entwicklungslinien der kanadischen Einwanderung in einen größeren zeitlichen Zusammenhang einzuordnen und die Bedeutung der Einwanderungspolitik für eine zunehmende interkulturelle Öffnung aufzuzeigen. Die Geschichte der kanadischen Einwanderungsgesellschaft zeigt allerdings, dass



ein friedliches und respektvolles Zusammenleben von autochthoner und allochthoner Bevölkerung nicht immer gegeben war, obgleich sich die Situation bis zum heutigen Zeitpunkt wesentlich verändert hat. So konstatiert Geißler (2003, 22) in diesem Zusammenhang einen oft vergessenen, offenen Rassismus im späten 19. Jahrhundert:

„Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein war Kanada eine primär anglokonformistische Gesellschaft, und der Umgang der britischen Mehrheit mit einigen Minderheiten trug ausgeprägt hegemoniale, rassistische und segregationalistische Züge. So sahen sich z. B. die angeworbenen Arbeiter aus China Ende des 19. Jahrhunderts rassistischen Übergriffen ausgesetzt, nachdem sie nicht mehr für den Eisenbahnbau gebraucht wurden. (...) In der Folge immer höherer Kopfsteuern für chinesische Einwanderer und eines Einwanderungsverbots in den Jahren 1923–1947 kam der Zuzug aus China völlig zum Erliegen. Die Wunden, die durch die Kampagnen gegen die ‚Chinamen‘ geschlagen wurden, sind heute noch in öffentlichen Diskussionen spürbar“.

Die kanadische Regierung förderte während dieser Zeit stattdessen bevorzugt die Ansiedlung von (West-)Europäern und (US-)Amerikanern in den westlichen Landesteilen. Weil aber die vorgesehenen Quoten nicht erreicht wurden, konzentrierte sich die Einwanderungspolitik vermehrt auch auf Menschen aus Mittel- und Osteuropa. Insbesondere versuchte die damalige Regierung, aus diesen Herkunftsgebieten Arbeiter aus dem Agrarsektor anzuwerben. Es ging also schon zu jenem Zeitpunkt um eine zielgerichtete Auswahl der Einwanderer aus bevorzugten Ländern. Im Jahr 1952 fand diese Entwicklung schließlich ihren Höhepunkt in einer Aktualisierung der kanadischen Einwanderungsgesetze. Mit nur wenigen Akzentverschiebungen gegenüber den vorherigen Grundsätzen ermöglichte die Regierung es nunmehr, Personen, die auf Grundlage ihrer Nationalität, Staatsbürgerschaft, ethnischer oder geografischer Herkunft, ihrer sozialen Klasse oder Berufszugehörigkeit als für die kanadische Gesellschaft ungeeignet erachtet wurden, nur einschränkt oder überhaupt nicht zuzulassen. Dies galt gleichermaßen für die mögliche Unfähigkeit, sich zu integrieren. Die diesbezüglichen Regulierungen orientierten sich an Listen, die zudem Menschen mit bestimmten, nicht gewünschten Merkmalen von der Einwanderung ausgeschlossen hat: „The list of prohibited classes was

little changed, and continued to exclude idiots, imbeciles, morons, epileptics, beggars, as well as the insane, the diseased, and the physically defective“ (Kelley/ Trebilcock 1998, 330).

In den 1960er Jahren endete schließlich diese Form der Diskriminierung. Die Einwanderungspolitik konzentrierte sich fortan nicht weiter auf das Erlassen von solchen Zuzugsbeschränkungen. Es sollte stattdessen eine aktive Auswahl von qualifizierten Arbeitskräften durch die Einwanderungsbehörden stattfinden, um das wirtschaftliche Wachstum bestmöglich zu stützen. Dieses Umdenken veränderte die Herkunftsregionen der Migranten. Während vor 1961 die überwältigende Mehrheit (90%) aus Europa kam, sind heute asiatische Staaten die wichtigsten Herkunftsländer. Und bereits in den 1990er Jahren wurden ungefähr 40% der Einwanderer im asiatischen Raum (vgl. Elrick 2007) geboren. Seit den 1990er Jahren hält diese Entwicklung nun bereits an. Nach Auskunft des Statistischen Bundesamtes sind seit diesem Zeitpunkt durchgehend jährlich über 200.000 Menschen zugewandert. Im Jahr 2005 überstieg sogar die Zahl der Zuwanderer mit 262.236 die von der Regierung ermittelte Zielgröße von 220.000-245.000.

## **8.2. Herkunftsregionen der Menschen mit Migrationshintergrund**

Im letzten kanadischen Zensus (2006) spiegelt sich die multiethnische Bevölkerungsstruktur mit über 200 registrierten ethnischen Gruppierungen wider. Die Bedeutung dieser Entwicklung zeigt sich umso deutlicher in einem Vergleich mit dem Zensus von 1901, der ‚nur‘ etwa 25 ethnische Gruppierungen registrierte (vgl. Statistics Canada 2006). Eine wesentliche Begründung für die Implementierung der Politik des Multikulturalismus ist daher auch diese multiethnische Bevölkerungsstruktur Kanadas (vgl. Geißler 2003). Die Bevölkerungsstruktur lässt sich nach Geißler (2003) in vier Hauptgruppen unterteilen, und zwar die ‚First Nations‘ (Ureinwohner, respektive die ‚Indianer‘, ‚Eskimos‘ und ‚Metis‘), die Anglo- und Frankokanadier (die ‚Gründernationen‘), die europäischen Minderheiten (Deutsche, Holländer, Italiener, Norweger, Polen, Ukrainer u.a.) und die ‚sichtbaren Minderheiten‘ (Araber, Asiaten, Lateinamerikaner). In den zurückliegenden zwei Jahrzehnten trug zu der ethnischen Hetero-

genität im Besonderen die (relative) Anzahl der Neuzuwanderer aus dem asiatischen Raum bei. Zwar stammen in dem aktuellen Zensus aus 2006 immer noch 579.620 Zuwanderer aus dem Vereinigten Königreich, von denen jedoch 89% bereits vor 1989 nach Kanada auswanderten. Dies spiegelt auch die aktuelle Statistik wider. So ist der (relative) Gesamtanteil an den Neuzuzügen im Zeitraum von 2001 bis 2006 aus dem Vereinigten Königreich auf 2,3% (25.655 Personen) gesunken. Im Vergleich zu den Neuzuzügen aus dem asiatischen Raum für den Zeitraum von 2001 bis 2006 zeigen sich ungleich höhere Werte. Die höchsten Anteile weisen nun China (14%), Philippinen (7,0%) und die früheren britischen (Kron-)Kolonien Indien (11,6%) sowie Pakistan (5,2%) auf (vgl. ebd.).

Demgegenüber war im Zeitraum vor 1961 die Zuwanderung durch große Zuzüge aus Großbritannien und anderen west- und nordeuropäischen Staaten wesentlich höher. Der Arbeitskräftemangel dieser Zeit führte letztlich auch zu hohen Zuzugsraten aus den auch von den politischen Akteuren bevorzugten ost- und südeuropäischen Ländern, wohingegen der Zuzug aus Südamerika sowie afrikanischen und asiatischen Staaten aufgrund diverser Einwanderungsbeschränkungen deutlich geringer ausfällt. Jedoch hat sich aufgrund von Akzentverschiebungen der Einwanderungspolitik im Laufe der 1990er Jahre die Situation grundlegend geändert.

Seit 1991 ist der Anteil von Zuwanderern aus Asien an der Gesamtzahl der Zuwanderer in den zugrunde gelegten Zeiträumen (vor 1991, 1991-95, 1996-2000 und 2001-2006) größtenteils angestiegen, so zum Beispiel bei den chinesischen Zuwanderern von 3,9% in den Jahren vor 1991 auf 14,0% in den Jahren 2001-2006. Weitere 11% der Einwanderer der 1990er Jahre kamen aus Gebieten in der Karibik (insbesondere aus Jamaika), aus Mittel- und Südamerika. 8% kamen aus Afrika, hauptsächlich aus Somalia, Algerien und Südafrika. Die wichtigsten Herkunftsländer im Jahr 2005 waren China, Indien, Philippinen, Pakistan, USA, Kolumbien, Großbritannien, Südkorea, Iran und Frankreich. Damit untrennbar verbunden ist die Frage nach dem rechtlichen Status der Zuwanderer, welcher im nächsten Abschnitt erörtert werden soll.

### **8.3. Aufenthalt in rechtlicher Hinsicht**

In dem amtlichen Zensus aus dem Jahr 2006 werden Einwanderer als diejenigen Menschen definiert, die nach ihrer Einwanderung in Kanada leben und denen von der Einwanderungsbehörde das Recht zugestanden wurde, sich auf Dauer in Kanada niederzulassen. Die offizielle Statistik 2006 geht nach Auswertung der verfügbaren Daten von einem Fünftel (ca. 6,2 Mio.) der Bevölkerung des Landes als im Ausland geboren aus und klassifiziert diese als zur Einwandererbevolkerung zugehörig (Statistics Canada 2006). Allerdings werden in den vom Statistischen Bundesamt in Kanada veröffentlichten Umfragedaten die Begriffe „Einwandererbevolkerung“ (immigration population) und „im Ausland Geborene“ (foreign born) synonym verwandt. Insgesamt bezeichnen etwa ein Drittel (10,1 Mio.) aller in Kanada lebenden Menschen entweder das kanadische Territorium als ihre einzige Herkunft oder geben eine Verbindung mit einer anderen ursprünglichen Herkunft an. Fast sechs von zehn (57,1%) dieser Personen gaben „Kanadier“ als ihre einzige Herkunft an, während der Rest (42,9%) von einer Verbindung mit anderen Ursprüngen berichtete (ebd.)

Die Möglichkeit einer Einbürgerung besteht in Kanada immer dann, wenn eine Person bereits vier Jahre im Besitz einer unbefristeten Aufenthalts-genehmigung ist und bei Antragstellung mindestens drei Jahre in Kanada gelebt hat. Darüber hinaus müssen Antragsteller in Englisch oder Französisch kommunizieren können, entsprechende Landeskenntnisse nachweisen sowie Kenntnisse über ihre Rechte und Pflichten als Staatsbürger besitzen. Im Jahr 1977 wurde die Option einer doppelten Staatsbürgerschaft für kanadische Bürgerinnen und Bürger geschaffen. Das kanadische Statistische Bundesamt schätzt, dass ungefähr 557.000 Kanadier bzw. 1,8% der Bevölkerung eine zweite Staatsbürgerschaft besitzen. Die Einführung eines Punktesystems (1967), anhand dessen SachbearbeiterInnen in den Einwanderungsbehörden Punkte für Bildung, Sprachkenntnisse und Arbeitsmarktchancen bis zu einer festgelegten Höchstzahl vergeben konnten, bildete den Kern dieser ‚neuen‘ Einwanderungspolitik.

Das Einwanderungsgesetz von 1976 teilte die Einwanderer dann erstmals nach vier Grundkategorien ein, die im Laufe der Zeit immer wieder verändert bzw. an gesellschaftliche Entwicklungen angepasst wurden. Dabei ist hervorzuheben, dass die Kategorisierung der Migranten aus einem kontinuierlichen Abstimmungsprozess der Regierung mit den einzelnen Provinzen hervorgeht, in dessen Verlauf zu einer effizienten Planung und Abwicklung der Einwanderung jährliche Zielgrößen für die Zulassung von Einwanderern ermittelt werden.

Die aktuellen Regelungen für die Einwanderung nach Kanada finden sich in dem 2001 vom Parlament verabschiedeten Einwanderungs- und Flüchtlingshilfegesetz (Immigration and Refugee Protection Act). Personen können demnach einen Antrag auf dauerhaften Aufenthalt stellen, wenn sie in eine der drei Aufnahmekategorien (landing classes) fallen: Die Wirtschaftskategorie (qualifizierte Arbeitskräfte, Geschäftsleute mit ihren direkten Familienangehörigen), die Kategorie der Familienangehörigen (Ehegatten, Lebenspartner, Kinder, Eltern und Großeltern von kanadischen Bürgern oder von dauerhaft Ansässigen, die sich zur finanziellen Unterstützung ihrer Angehörigen verpflichten) oder die Kategorie der Flüchtlinge und Schutzbedürftigen (Flüchtlinge und andere Schutzbedürftige, die durch staatliche Mittel der Regierung oder auch aus privaten Mitteln unterstützt werden). Darüber hinaus kann ein dauerhafter Aufenthalt aus humanitären Beweggründen durch Ministererlass gewährt werden (vgl. Elrick 2007).

Das Einwanderungssystem im Allgemeinen und das Punktesystem im Besonderen benachteiligen jedoch Facharbeiter sowie ungelernte Arbeiter, die zu meist nicht über höhere Bildungszertifikate verfügen. Die bevorzugte Einwanderungsgenehmigung für höher qualifizierter Fachkräfte führt schließlich dazu, dass das kanadische Bildungswesen weitaus weniger mit bildungsschwachen Einwanderungsgruppen konfrontiert ist, als beispielsweise Deutschland, dessen Schulen schon im Zuge der „Gastarbeiterpolitik“ vermehrt von Kindern geringer qualifizierter Arbeiter aus Mittel- und Südeuropa besucht wurden.

Die Restriktivität der Zuwanderungspolitik wird bei genauerer Betrachtung des Punktesystems ersichtlich: So erfolgt in der Kategorie der qualifizierten Arbeitskräfte eine Beurteilung der Bewerber anhand ihrer formalen Qualifikation und ihrer Kenntnisse in den beiden Landessprachen, ihres Alters und ihrer Berufserfahrung sowie daran, ob ihnen bereits ein Stellenangebot vorliegt und wie anpassungsfähig sie sind (vgl. Citizenship and Immigration Canada 2010). In jeder Kategorie wird eine bestimmte Punktzahl vergeben, wobei die meisten Punkte in den Bereichen formale Qualifikation, Sprachkenntnisse und Berufserfahrung erreicht werden können. Die Höchstpunktzahl liegt bei 100. Gegenwärtig müssen mindestens 67 Punkte erreicht werden, damit dem Antrag auf Zuwanderung stattgegeben werden kann. Die Neuregelungen richten sicher allerdings seit einiger Zeit nicht mehr nur ausschließlich nach den tatsächlichen verfügbaren Arbeitsangeboten:

„Die Bewertung ist jedoch (seit 2002) weniger am konkreten Bedarf an der Beschäftigung auf dem kanadischen Arbeitsmarkt orientiert, sondern am Humankapital ausgerichtet, das die Zuwanderer mitbringen. Dahinter stehen langfristige demographische und volkswirtschaftliche Erwägungen, denn flexibles und übertragbares Wissen wird immer wichtiger in einer sich rasant verändernden, auf Wissen basierenden Ökonomie“ (Bendel/ Kreienbrink 2008, 11).

In der Öffentlichkeit haben die politischen Grundsatzentscheidungen einen vergleichsweise hohen Grad an Akzeptanz für die konstante Zuwanderung geschaffen. Zudem ist es den Politikern durch diese gesetzlichen Regelungen gelungen, ein besseres Verständnis in der Bevölkerung für die ethnische Vielfalt im kanadischen Staat zu schaffen (vgl. Elrick 2007).

#### **8.4. Aufenthaltsregionen der Menschen mit Migrationshintergrund**

Aus geografischer Perspektive verteilen sich die Einwanderer ungleichmäßig über das Land. So lebt die Mehrheit der im Ausland geborenen Bevölkerung (86,8%) in den Provinzen Ontario, Quebec und British Columbia (vgl. hier und im Folgenden: Statistics Canada 2006). Auch von den seit 2001 zugewanderten Personen lebt die überwiegende Mehrheit (85,8%) in diesen Provinzen.

Der Anteil von im Ausland geborenen und neuen Immigranten ist in Ontario zudem höher als der Anteil der kanadischen Bevölkerung. Im Jahr 2006 verzeichnete der Zensus 38,5% der Gesamtbevölkerung Kanadas in Ontario, wovon etwas mehr als die Hälfte (54,9%) die Gruppe der im Ausland geborenen Menschen darstellt. Demgegenüber ist die Provinz British Columbia nur für 13% der gesamten Bevölkerung der Lebensmittelpunkt und auch der Anteil von 18,1% der im Ausland geborenen Bevölkerung wesentlich geringer als in Ontario. Des Weiteren ist der Anteil von 13,8% der zuvor im Ausland lebenden Bevölkerung deutlich niedriger. Dies ist vor allem durch die Migrationsgeschichte der Provinz begründet.

In den drei Provinzen weisen vor allem die Ballungsgebiete Toronto, Vancouver und Montreal ungleich größere Ausländeranteile auf. Der Zensus 2006 erfasst insgesamt 2.320.200 der im Ausland geborenen Zuwanderer in Toronto, 831.300 in Vancouver und 740.400 in Montreal. Diese Personen machten 45,7% von Torontos, 39,6% von Vancouvers und 20,6% von Montreals Bevölkerung aus. Die Städte Toronto, Montreal und Vancouver waren im Jahr 2006 zudem für 68,9% der neuen Zuwanderer das bevorzugte Ziel. Zwischen 2001 und 2006 wuchs die im Ausland geborene Bevölkerung zum Beispiel in Toronto um 14,1%, die kanadisch geborene Bevölkerung dagegen nur 4,6%.

Die häufigste Herkunftsregion der Migranten in Toronto war der asiatische Raum. Dabei übertrafen erstmals im Zensus 2006 die Neuzuzüge aus Indien die Neuzuzüge aus der Volksrepublik China. In Montreal sind bis 2006 die meisten Zuzüge zwar auch aus allen Teilen der Welt, in der Mehrzahl aber aus französischsprachigen Regionen. So gaben etwa 60% der Neuankömmlinge Französisch als ihre Muttersprache an und sechs der zehn führenden Geburtsorte der Migranten liegen in französischsprachigen Ländern, wie etwa Algerien (8,7%), Marokko (7,6%), Frankreich (6,3%) und Haiti (5,2%).

Der am meisten angeführte Grund, sich überwiegend in Toronto, Montreal oder Vancouver niederzulassen, sind die soziale Unterstützung der Familie und Unterstützungsnetzwerke von Freunden. Des Weiteren verweisen Neuankömmlinge in Toronto auf die guten Arbeitsaussichten, die die Stadt bieten würde. In Montreal wurde das Medium Sprache und unter jenen in Vancouver

noch das Klima genannt. Gegenüber dem Zensus 2001 gibt es gleichwohl erste Anzeichen dafür, dass neue Migranten sich in kleineren Ballungsgebieten niederlassen möchten. So hatten sich 5,2% von allen neuen Immigranten in Calgary niedergelassen, 2,9% wählten Edmonton, und 2,2% Winnipeg als neuen Lebensort. Daneben war nach dieser Schätzung jedes fünfte Schulkind in Toronto und Vancouver neu eingewandert. Insgesamt haben aber weiterhin die Großstädte Toronto, Montreal und Vancouver einen umso größeren Anteil an dieser Entwicklung. Sie sind die neuen Wohnorte von über zwei Drittel aller eingewanderten Menschen im Jahr 2006.

Diese ethnische Vielfalt spiegelt sich allerdings nicht nur unübersehbar im gesellschaftlichen und schulischen Alltag wider, sondern findet auch Eingang in philosophischen sowie politischen Diskursen. Der Versuch der politischen Akteure seit den 1970er Jahren, einen Mittelweg zwischen den beiden Polen Assimilation und Segmentation zu finden, ist deswegen Gegenstand der weiteren Betrachtung.

#### **8.5. Formen des Multikulturalismus im angelsächsischen Raum und die Entwicklung des kanadischen Staatsverständnisses**

Multikulturalität als Fundament einer Staatspolitik ist von sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen abhängig, jedoch nicht immer ad-hoc allen Mitgliedern einer Gesellschaft vermittelbar. In Kanada geht es den politischen Akteuren seit den 1970er Jahren vor allem um die Reduktion gesellschaftlicher Spannungen. Die Entwicklung des kanadischen Staatsverständnisses ist dabei bis heute in entscheidender Weise von den gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskursen in den Vereinigten Staaten von Amerika geprägt worden. Diese Diskurse im angelsächsischen Raum über den „politisch korrekten“ Umgang mit Multikulturalität sind allerdings nur eingeschränkt mit den bundesdeutschen Debatten vergleichbar, da jeweils andere juristische und politische Voraussetzungen zugrunde gelegt werden, unter anderem aufgrund der historischen Erfahrungen mit Migration. In Deutschland ist der so genannte „Multikulturalismus“ keine offensive politische Strategie und somit beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen ausschließlich auf Nordamerika. Dabei werden



nachfolgend exemplarisch drei unterschiedliche Konzepte einer Multikulturalismus-Politik vorgestellt, und zwar der liberale, der konservative und der kritische Multikulturalismus.

Die kanadische Politik orientiert sich aktuell in etwa an den Grundzügen des liberalen Multikulturalismus. Dieser betont das Wechselspiel verschiedener Faktoren und damit einhergehend Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ethnisch differenten Gruppen. Diese Konnotationen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bilden auch die Grundlage einer Theorie des kanadischen Philosophen Taylor (1997), in welcher er vor allem für eine Politik der Anerkennung der Kultur des Anderen eintritt und für die Stärkung des Rechts plädiert, die Kultur des Einzelnen auch außerhalb der Privatsphäre zur Geltung zu bringen. Nach Taylor ist es notwendig, dass kulturelle und sprachliche Gemeinschaften, die um ihren Erhalt als Gemeinschaften kämpfen, z.B. die Frankokanadier in Quebec, Unterstützung und Bestandsgarantien erhalten. Eine liberale Multikulturalismuspolitik könne so einen Beitrag zur Entfaltung von Pluralität und Freiheit leisten. Als Begründung für seine Forderung rekurriert Taylor auf das menschliche Grundbedürfnis nach Anerkennung nicht nur als Individuum, wie beispielsweise in Artikel 2 der UN-Menschenrechtscharta verankert, sondern auch als Zugehöriger einer Gruppe. Schließlich gebe es weltweit über 200 verschiedenen Nationen, von denen nur eine Handvoll mit einer kulturellen Solidargemeinschaft übereinstimmt, wie dies etwa in Norwegen der Fall ist (vgl. Geertz 1998).

Nach dem Verständnis Kymlickas, einem weiteren Vertreter des liberalen Multikulturalismus, beschreibt der Terminus der ‚Multikultur‘ zunächst die Identifikation von Kultur mit der ganzen Lebensform eines Kollektivs, das heißt, damit ist der Multikulturalismus als eine Multiplikation mehrerer kultureller, historisch verwurzelter Gemeinschaften - oder sogar mehrerer Nationalkulturen - innerhalb des gleichen Nationalstaates anzusehen (vgl. Reckwitz 2001, 184). Die Trennung in öffentliche und private Sphären ist allerdings nicht unproblematisch, da vollständige kulturelle Neutralität, beispielsweise wegen einheitlicher Feiertage oder Festlegung von Amtssprachen, nicht immer gewährleistet werden kann.

Das konservative Modell zeichnet sich demgegenüber durch die Koordination verschiedener ethnischer Gruppen unter Regie einer Zentralmacht aus. Dadurch, dass die ethnischen Gruppen relativ scharf von einander abgegrenzt sind, besteht allerdings die Gefahr einer Festschreibung und Essentialisierung von Kultur (vgl. Rommelspacher 2002, 181). Nach dieser Lesart ist die Lebensweise der Individuen größtenteils von ihrer Kultur bestimmt und Handlungsweisen oder politische Interessen als Ausdruck davon zu verstehen. Kultur ist das Vehikel, mit dessen Hilfe Zugehörigkeiten der Individuen und analog ihre Position in der Gesellschaft bestimmt werden. Der konservative Multikulturalismus ist also durch Vorstellungen von Homogenität innerhalb der Kulturen und Heterogenität zwischen ihnen gekennzeichnet.

Aus dem Fokus gerät dabei unter anderem die Faktizität, dass Lebensumstände nicht ausschließlich Reaktionen auf Traditionen darstellen, sondern von verschiedenen Einflussfaktoren abhängen, wie administrativen Regelungen oder Konflikten im ökonomischen, religiösen und sozialen Bereich. Des Weiteren führe die Konstruktion von Kulturen als wesenhafte Einheiten zu unüberbrückbaren Gegensätzen zwischen Individuen. Rommelspacher (2002, 181) wirft die für eine Analyse der Tragfähigkeit einer konservativen Multikulturalismuspolitik zentrale Frage auf, nämlich welche Interessen mit solchen Festschreibungen verfolgt werden:

„Vonseiten der Mehrheitskultur überwiegt in der Regel das Interesse an der Exklusion, von Seiten der Minderheiten oder bestimmter Teile von ihnen das Interesse an Abschottung, um innerhalb der Gruppen Machtpositionen zu festigen. Deshalb muss immer auch gefragt werden: Wer definiert hier Kultur und wem nützen diese Definitionen?“

Es besteht also die Gefahr, dass eine nur auf die Interessen der Mehrheitsgesellschaft ausgerichtete Politik zu kulturellen Konflikten führt und nationalistischen Tendenzen Vorschub leistet. In diesem Sinne findet die Sozialisation von Minderheitenangehörigen unter schwierigen Voraussetzungen statt; Handlungsorientierung erscheint lediglich in einem vorgegebenen Rahmen der Mehrheitsgesellschaft möglich.

Der dritte Typus, der kritische Multikulturalismus, unterscheidet sich deutlich von den zuvor erläuterten Ansätzen. Insbesondere werden konservative Tendenzen der Vereinheitlichung abgelehnt. Zwar thematisiert ebenso wie der liberale Multikulturalismus auch der kritische Multikulturalismus ethnische Zugehörigkeit, hinterfragt diese aber und legt schließlich keine einheitliche Definition zugrunde. Eindeutige Kategorien kann es jedoch in Bezug auf Ethnizität schon deswegen nicht geben, weil Menschen häufig unterschiedlichen Kulturen gleichzeitig angehören und sich selbst je nach gesellschaftlichem Kontext oder biografischer Lebensphase unterschiedlich zuordnen (vgl. Rommelspacher 2002, 185). Daher ist die kritisch reflektierende Überprüfung von Kategoriesystemen und -strategien, die Kulturen hervorbringen, dieser Konzeption inhärent. Bezogen auf schulische Sozialisationsprozesse hieße dies für Lehrkräfte, stets zu reflektieren, ob sie Interaktionen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und anderen Klassenverbandsmitgliedern nicht durch eine „kulturelle Brille“ betrachten und somit bestehende Kategorisierungsschemata noch weiter manifestieren.

Umso mehr wäre es dem kritischen Multikulturalismus zu Folge sachgerechter, die Bedeutung kultureller Zugehörigkeiten je nach Kontext unterschiedlich zu gewichten. Das würde beispielsweise im Hinblick auf die Reduzierung von existierenden Ungleichheiten im Bildungswesen bedeuten, dass Angehörige ethnischer Minderheiten darin zu fördern sind, die Sprache der Mehrheitsangehörigen zu erlernen. Interkulturelle Erziehung hätte in dieser Situation die Aufgabe, speziell die Angehörigen von Minderheiten zu fördern.

In diesem Zusammenhang ist auf die theoretischen Ausführungen von Nieke (2008, 112ff.) zu verwiesen, in denen er die Aufgabenbereiche einer interkulturellen Erziehung, konkretisiert, deren Intention im Besonderen diese spezifische Förderung der Minoritäten ist. Diese könnte dann von Wissenschaftlern für eine weitergehende Analyse zugrunde gelegt werden. Eine solche Form der interkulturellen Erziehung umfasst nach Nieke vor allem drei Teilsegmente, und zwar (1) Förderung bis zur Chancengleichheit als Konkretisierung von Solidarität, (2) Förderung von Zweisprachigkeit und (3) Förderung von Handlungsfähigkeit in zwei Kulturen. Eine Konsequenz dieses Ansatzes wäre,

dass (Bildungs-)Politiker immer wieder reflektieren müssten, ob die eingesetzten (pädagogischen) Konzepte auch Chancengleichheit und gegenseitigen Respekt fördern oder, im Gegenteil, Ungleichheiten schaffen und neue Ressentiments schüren.

Die Philosophie des Multikulturalismus in Kanada fasst Geißler (2003) zu sieben Grundprinzipien zusammen. Hierzu gehören unter anderem das prinzipielle „Ja“ zur ethno-kulturellen Verschiedenheit (diversity), das Recht auf kulturelle Differenz, das Prinzip der kulturellen Gleichwertigkeit und gegenseitigen Toleranz und das Recht auf gleiche Chancen. Letztlich entwickelt sich Multikulturalismus also nicht von selbst, sondern bedarf auch eines entsprechenden politischen Managements und der politischen Ermutigung und Förderung.

Im Idealfall spiegeln sich diese Grundsätze dann auch in schulischen Zusammenhängen wider. Die Öffnung von Schule gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld kann hierzu wesentlich beitragen. Bevor jedoch auf konkrete Beispiele aus der Praxis Bezug genommen wird ist es notwendig, die Struktur des kanadischen Bildungssystems zu erläutern, denn diese ist immer auch Basis für die Öffnung von Schule.

## **8.6. Das kanadische Bildungssystem**

Das kanadische Bildungswesen ist in zwei wesentliche Bereiche unterteilt, und zwar zum einen in das Schulwesen vom (Junior-)Kindergarten bis zur Jahrgangsstufe 12 und zum anderen in die postsekundäre Bildung (postsecondary education). Dabei sind Unterschiede zwischen den einzelnen Provinzen möglich und damit einhergehend auch Abweichungen von der generellen Schulstruktur.

Die gebührenfreie Vorschulklasse, der so genannte „Kindergarten“, ist für Kinder ab dem fünften Lebensjahr geöffnet und aufgrund eines ganztägigen Bildungsprogramms zumeist auch organisatorisch der Schule zugeordnet. Bereits 1992/93 besuchten 91% aller Fünfjährigen den Kindergarten (Wilson, Lam, 21). Im Anschluss daran beginnt verpflichtend ab dem 6. Lebensjahr für eine Dauer von sechs bis acht Jahren die „Primary education“, welche sich organisatorisch betrachtet in den Primarbereich (Elementary school) - je nach

Provinz bis zum elften bzw. zwölften Lebensjahr - und den Sekundarbereich I (Junior high school) bis zum 15. Lebensjahr gliedert, wobei der Zeitpunkt des Übergangs zwischen Elementary und Secondary school variiert. Einige lokale Schulbehörden treffen hiervon abweichende Regelungen.

Ein Teil der Schülerschaft beendet bereits nach Absolvierung des Sekundarbereichs I mit dem „Sekundarschul-Diplom“ die verpflichtende Schulzeit und entscheidet sich gegen den weiterführenden High-School-Abschluss im Sekundarbereich II. Dieser beansprucht einen Zeitraum von maximal fünf Jahren und spiegelt erneut die Differenzen zwischen den Provinzen wider: „Secondary education consists of either four or five years, depending upon the province. Ontario has recently eliminated Grade 13 – the last vestige of the British 'Sixth Form' – leaving Quebec as the only province with five years of general secondary education“ (ebd.).

Als postsekundäre Bildung werden in Kanada vor allem Angebote der höheren beruflichen Bildung, der tertiären Bildung und zum Teil Veranstaltungen im Bereich der Weiterbildung verstanden. Der Besuch einer Universität oder eines Colleges, welches berufliche Bildungsgänge anbietet, ist nach der zwölfjährigen Schulzeit (Quebec: 13 Jahre) je nach erreichtem Abschluss möglich. Beide Bildungsgänge sind gebührenpflichtig (Ausnahme hiervon ist nur das Studium an den staatlichen Collèges d'Enseignement Supérieur au Quebec).

Die Finanzierung und Verwaltung des Schulwesens ist eine überwiegend öffentliche Aufgabe und das Bildungsangebot für die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der High-School gebührenfrei. Jede Provinz verfügt über ein Bildungsministerium und ist für die Aufsicht, Verwaltung und Steuerung des Bildungswesens selbst verantwortlich. Die Zuständigkeit auf lokaler Ebene liegt bei den so genannten „School Boards“. In allen kanadischen Provinzen sind die „School Boards“ Träger der öffentlichen Schulen und für die Verwaltung und Überwachung der Schulen in den einzelnen Bezirken zuständig. Damit verbunden sind gesetzlich festgelegte Pflichtaufgaben, wozu unter anderem die Festlegung des Bildungsbudgets, die Verantwortung für den ordnungsgemäßen Unterrichtsbetrieb sowie die Ernennung von Lehrkräften gehören. Im Rahmen der bestehenden Gesetze besteht für die School Boards

zudem die Möglichkeit, ergänzende Angebote zu den Rahmenlehrplänen anzubieten, beispielsweise die Bereitstellung von Fortbildungsmaßnahmen. Als zusätzliche Angebote zu den Rahmenlehrplänen können von Seiten des School Boards beispielsweise spezielle Minderheitensprachen-Programme, Angebote wie das International Baccalaureat (IB), spezieller Unterricht in Sexualkunde sowie Drogen- und AIDS-Aufklärungsprogramme eingeführt werden (vgl. Kopp 2005, 22). Das zuständige School Board entscheidet des Weiteren über die jeweiligen Schulöffnungszeiten und über Fragen des Schülertransports.

Der Aktionsspielraum der School Boards ist auch im Zusammenhang mit der interkulturellen Öffnung von Schule von übergeordneter Bedeutung, da auf diese Weise Projekte und Kooperationen mit außerschulischen Akteuren durch eine weitere Institution sinnvoll unterstützt bzw. ergänzt werden können. Dabei folgt die von den School Boards begleitete Steuerung von Bildungsprozessen an der Schule dann fast immer identischen Mustern:

„Steuerung scheint nach einem immer gleichen, aber hoch flexiblen und kreativen Muster abzulaufen: Es gibt ein Problem, ein Missverhältnis oder ein Hemmnis, diesem folgt dann auf der Ebene der Einzelschule eine ausführliche Analyse: *And then someone comes up with an idea!* (Herv. Im Original, Anm.N.N.). Diese Idee wird dann *Program* (Herv. Im Original, Anm. N.N.) genannt, es werden Flyer gedruckt, Zuständigkeiten geklärt und konsequent an der Umsetzung gearbeitet“ (Amrhein 2010, 213).

Die Zuständigkeiten sind also weitgehend aufgeteilt. Es geht vor allem darum, unnötige Doppelstrukturen möglichst zu vermeiden. Zum besseren Verständnis führt Amrhein ein praktisches Beispiel aus Toronto an:

„Ich besuchte eine Schule in einem „sozialen Brennpunkt“ von Toronto. In dem einleitenden Gespräch mit dem Schulleiter erfuhr ich, dass die meisten SchülerInnen, als er die Leitung vor zwei Jahren übernahm, die Schule ohne Schulabschluss verließen. Innerhalb von zwei Jahren hatte er und sein Team diese „dropout rate“ auf einen sehr geringen Prozentsatz reduziert“ (ebd.). Dieses begründet der Schulleiter folgender Weise: „Dropouts happen at school, when

teacher are not connected to their students. So what we did was, we kept them busy. We created program after program“ (Amrhein 2010, 214).

Im Hinblick auf die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist diese Form der Schulsteuerung nicht unbedeutend, da sich die sozialen Aufstiegschancen durch den Erwerb der entsprechenden Bildungszertifikate verbessern, denn auch in Kanada ist die Gefahr, ohne Schulabschluss dauerhaft in prekären Verhältnissen leben zu müssen, gegeben. Im Übrigen zeigt sich, dass es letztlich keine pädagogische Utopie bleiben muss, dass keine Schülerin und kein Schüler die Schule ohne einen Bildungsabschluss verlässt. Dabei überrascht diese Entwicklung insofern weil über Jahrzehnte im kanadischen Staats- und Bildungswesen bestimmte Einwanderergruppen in besonderer Weise privilegiert wurden:

„Die Vergangenheit Kanadas, insbesondere die Antagonismen zwischen den Anglophonen, die den Traum vom homogenen (englischen) Kanada träumten einerseits, sowie den First Nations, den Frankophonen, und den lange als zweitklassig geltenden Einwanderern anderer Länder, gibt wenig Hinweise darauf, wie relativ konsensisch und innerhalb kurzer Zeit es zur heute weithin akzeptierten Philosophie der kulturellen Pluralität und ihrer Umsetzung auch in Bildungs-Steuerungsprinzipien und -strukturen kommen konnte“ (Kopp 2005, 2).

Diese Akzeptanz spiegelt sich auch in den Bemühungen der Schulen um eine interkulturelle Öffnung zum gesellschaftlichen Umfeld wider. Hier geht es dann für die Akteure vor allem darum, Verschiedenheit positiv zu konnotieren und so einen wesentlichen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung der multikulturellen Gesellschaft zu leisten.

## **8.7. Kriterienanalyse**

### **8.7.1. Elternarbeit**

Die stetig zunehmende Anzahl von Eltern mit Migrationshintergrund in der Provinz Ontario veranlasste das zuständige School Board zur Entwicklung eines

grundlegenden Handlungskonzepts. Dieses Konzept erklärt es als eine Hauptaufgabe der am Schulleben beteiligten Akteure, stets bestrebt zu sein, den Bildungs- und Sozialisationsverlauf von jedem Kind bzw. Jugendlichen positiv zu beeinflussen (vgl. Rutkowsky 2008, 137). In dem vorgelegten Konzept wird explizit auf die Bedeutung von Elternarbeit in der Schule verwiesen. Außerdem werden Kostenzusagen für Übersetzungen der Elternbriefe und bei Bedarf auch Dolmetscherkosten für Gespräche mit den Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Schulen gegeben. Des Weiteren finanziert das School Board Programme und Veranstaltungen in den Abendstunden, wie zum Beispiel Englischkurse für neu zugewanderte Eltern oder Kulturveranstaltungen (vgl. ebd., 137f.). Das School Board überlässt es dabei den Schulen selbst, eine Entscheidung für ein spezielles Angebot zu treffen.

Die Schule hat also die Funktion, einen Beitrag zur gesellschaftlichen Inklusion der Familie zu leisten. Dies geht mit dem kanadischen Staatsverständnis einher, welches die gesellschaftliche Teilhabe und das Zelebrieren kultureller Vielfalt in besonderer Weise hervorhebt (vgl. Löser 2010, 269).

Aus Sicht des School Boards in Ontario muss es das Bestreben aller Schulen sein, zunächst in einen Dialog mit den zugewanderten Eltern einzutreten. Hierauf aufbauend sind von den Schulen Formen partnerschaftlicher Zusammenarbeit zu praktizieren, die im Übrigen auch von den Mitarbeitern des School Boards als eine wesentliche Konstante für die gelingende Persönlichkeitsentwicklung angesehen werden (ebd.). Vor diesem Hintergrund können die Schulen für die Realisierung stets die zeitnahe Bereitstellung der notwendigen finanziellen Ressourcen erwarten (vgl. Rutkowsky 2008, 137). Es zeigt sich zudem in der Praxis, dass an vielen Schulen eine Sichtweise verbreitet ist, die den schulischen Erfolg in einem Zusammenhang mit den familiären Strukturen der Kinder und Jugendlichen sieht (vgl. Löser 2009, 40). Insbesondere in kanadischen Großstädten wie Toronto ist das Bemühen der Lehrkräfte um ein partnerschaftliches Verhältnis zu Eltern und Familienangehörigen heute bereits in fast allen Schulen gängige Praxis. Im Interesse einer positiven (schulischen) Entwicklung sollen die interkulturellen Kompetenzen der Eltern weiter gestärkt werden. Das zuständige School Board weist hier vor allem auf die bedeutende Rolle der schulischen Akteure hin:



„School staff can support positive parenting by respecting and affirming the strength and skills needed by parents fulfill their role“ (TDSB, zit. nach Löser 2009, 40).

Im Verantwortungsbereich des Toronto School Board obliegt die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht nur der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer, sondern auch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer und Schulleitung werden in diesen Prozess einbezogen. Als eine gängige Form der Zusammenarbeit hat sich hier vor allem die Vorbereitung von Elternabenden in Teams und die gemeinsame, parallele Durchführung mit mehreren Klassen bewährt, die vielfältige Kontaktmöglichkeiten zu anderen Lehrkräften und Eltern ermöglicht (vgl. Löser 2009, 40).

Im Hinblick auf weitere positive Sozialisationseffekte ist zudem von entscheidender Bedeutung, dass sich im Rahmen der Zusammenarbeit eine dauerhafte Vertrauensbasis zwischen Schulen und Eltern entwickelt, um ein erfolgreiches Bildungsangebot konzipieren zu können. Dass die Schulen die Zusammenarbeit als wesentliches Handlungsfeld ihrer täglichen (Bildungs-) Arbeit sehen und somit die zusätzliche Bildungsarbeit für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen entsprechenden Input darstellen kann, zeigt das Beispiel der „Torncliffe Park Public School“ in Toronto, die partnerschaftliche Formen der Zusammenarbeit in ihr Schulprogramm aufgenommen hat. Darin konstatieren die verantwortlichen Akteure den maßgeblichen Einfluss der Sozialisationsinstanz Schule in ihren alltäglichen Handlungs-zusammenhängen:

„Parents want the best education for their children. Our goal is to provide your family with a positive learning environment, with a variety of programs and services that promote outstanding student achievement. (...). Parents are children's first and life-long teachers. We value the partnership between home and school and know that parental involvement is the key to success in school. You can be involved by helping your child with homework, volunteering in our school, or joining our school council. By welcoming you and providing opportunities for you to be involved, we can work together to ensure that our students receive the very best education“ (Toronto District School Board, 2012).

Der partnerschaftlichen Zusammenarbeit an der Torncliffe Park School kommt also in mehrfacher Hinsicht eine übergeordnete Bedeutung zu. Zum einen wird im Sinne der zuvor bereits erwähnten Ausführungen von Hurrelmann (2006, 30ff.) auf das Ziel der Schule hingewiesen, eine positive, den individuellen Anlagen angemessene soziale und materielle Umwelt zu schaffen. Zum anderen werden in der Schule nicht nur einige wenige Angebote für die Eltern bereitgestellt. Vielmehr wird Wert auf eine umfangreiche Auswahl aus verschiedenen Angeboten gelegt, wodurch die Akteure besser auf die Bedürfnisse der Eltern mit Migrationshintergrund oder gegebenenfalls auch ihre Bedenken eingehen können als bei generell festgelegten Angeboten. Die Evaluation der bisherigen Erfahrungen der Zusammenarbeit ist dann zudem eine Möglichkeit, für die Sozialisation hinderliche Aspekte zu identifizieren und Angebote entsprechend zu modifizieren.

Die Nelson Mandela Park Public School in Toronto stuft die Einbindung der Eltern gegenüber anderen wichtigen Ansätzen, wie zum Beispiel die Einbindung der gesamten Gemeinde, als besonders bedeutsam ein. Dabei korrespondiert die Elternarbeit in zweifacher Hinsicht mit dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können hiervon in entscheidender Weise profitieren:

„Erstens, indem die Schule die Verbindung zu den Eltern herstellt, von ihnen lernt und sich für sie einsetzt, trägt sie dazu bei, dass die Community die Fähigkeit entwickelt, ihre Geschicke in stärkerem Maße in die eigenen Hände zu nehmen und ihre Lebenswelt gerechter zu gestalten. Zweitens sind aber auch Eltern und Community, wenn sie mit der Schule verbunden sind, eine wesentliche Stütze und Kraft für die Arbeit der Schule und fördern so die Lernerfolge ihrer Kinder“ (Kugler 2011, 288).

Das wechselseitige Verhältnis oder, mit Hurrelmann gesagt, „die gute Passung“ (2006) zwischen den körperlichen und psychischen Anlagen und den äußeren Lebensbedingungen ist im interkulturellen Kontakt auch in Kanada nicht immer gegeben. Daher zeigt die Mandela Park School hier einen Weg auf, der sich an der multikulturellen Lebenswirklichkeit orientiert: Die Eltern werden als wichtige Partner für Bildung und Persönlichkeitsentwicklung von

den schulischen Akteuren erkannt und durch die täglich praktizierte Akzeptanz von Verschiedenheit wird der Versuch unternommen, die vorhandenen Barrieren auf beiden Seiten zu überwinden. Wenn die Eltern die nötige Unterstützung durch die schulischen Akteure erfahren, so der ehemalige Direktor der Mandela Park School Kugler (Kugler 2011, 289), verbessern sich die Atmosphäre an der Schule und damit auch die Fördermöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler. Die größere Beziehung zur Schule führt dann idealerweise zu einer Verbesserung der Schulsituation ihrer Kinder. Insgesamt gesehen ist die Zusammenarbeit ein Fortschritt für die jeweiligen Familien in Regent Park, dem gegenüber anderen Bezirken Torontos sozial deutlich schlechter gestellten Einzugsgebiet der Schule:

„Die Schüler, die täglich mit Rassismus und einem Leben in Armut konfrontiert sind, können sich zum einen besser wehren, wenn sie selbstbewusste Eltern haben, zum anderen können sie mit dem richtigen Handwerkszeug ihre Umwelt selbst positiv beeinflussen“ (ebd.).

Viele Eltern in Regent Park erlaubten ihren Kindern aus Angst vor Gewalt allerdings lange Zeit nicht die Teilnahme an Aktivitäten nach Schulschluss, so dass sich ein Aktionsbündnis „School-Community Action Alliance Regent Park“ bildete, welches mit Beteiligung der Eltern das Programm „Sicherer Heimweg“ organisierte. Mit der Organisation eines lokalen Forums, das sich der prekären Situation in der Gemeinde widmet, sollen vor allem Wege und Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation veranschaulicht werden. Die eingebrachten Vorschläge der Eltern sollen dann in den nächsten Jahren idealerweise zur Schaffung einer positiven Lernumgebung ihrer Kinder beitragen und somit die Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig unterstützen. Dabei erwartet Kugler (ebd., 292) von der Schule umfangreiche und zusätzliche Bemühungen und fordert im Sinne gelingender Sozialisation und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen:

„In Gemeinden, in denen Menschen wenig positive Erfahrungen mit der Institution Schule gemacht haben, muss Vertrauen erst aufgebaut und dann fortlaufend gepflegt werden. Es ist an der Schule, die ersten Schritte in diesem Sinne zu tun“.

Darüber hinaus ist dem kanadischen Schulwesen auch die Sichtweise vom Kind als Inklusionshelfer für die Familie inhärent, das heißt, dass Kinder ihre Eltern aktiv über den kanadischen Staat informieren und unbekannte kulturelle Traditionen beschreiben und den Eltern so mögliche Partizipationsängste nehmen (vgl. Löser 2010, 269). Des Weiteren kann über das Kind ein Kontakt zu den Eltern hergestellt werden und zwar durch speziell ausgebildete Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, die so genannten „Settlement Worker in School“. Diese versuchen regelmäßig alle Mitglieder zu erreichen und in den Bildungsprozess einzubeziehen. Diese Form der Schulsozialarbeit in Kanada wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch gesondert betrachtet werden.

In Anlehnung an Dei et al. (2000) weisen Hormel und Scherr (2004) kritisch darauf hin, dass das Modell der Eltern-Schule-Zusammenarbeit allerdings „faktisch auf einer Idealisierung weißer Mittelschichtserfahrungen“ beruht. So kann zum einem nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass ein Elternteil als permanenter Ansprechpartner zu Verfügung steht, zum anderen ist auch auf Elternseite mit Erfahrungen sozialer Distanz gegenüber den in der Institution Schule geltenden Normen und Praktiken zu rechnen“ (Hormel/Scherr 2004, 89f.). Auf der anderen Seite bestehen in einigen Lehrerkollegien dahingehend Schwierigkeiten, die eigene Arbeit transparent darzustellen und den Eltern einen Einblick in die Erziehungsvorstellungen zu geben. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass die verschiedenen Vorstellungen von Erziehung zunächst kritisch reflektiert werden und gegebenenfalls alte, traditionelle Vorstellungen nicht weiter Eingang in den schulischen Alltag finden.

Um eine konsequente und gezielte Einbindung der Eltern zu erreichen, stellen die School Boards nicht nur zusätzliche finanzielle Mittel für die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, sondern ebenso für Übersetzerinnen und Übersetzer bereit. Insbesondere bei Elternabenden und Elternsprechtagen sollen hierdurch die Teilnahmequoten von Eltern mit Migrationshintergrund erhöht werden. Damit wird das Ziel verfolgt, eine positive Persönlichkeitsentwicklung für die Kinder und Jugendlichen dauerhaft zu gewährleisten. In dem Zusammenhang dürfen allerdings nicht die eigenständigen Bemühungen vieler zugewan-

derter Eltern für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder vergessen werden. Auch dieses muss von den institutionellen Akteuren wertgeschätzt und in die jeweiligen Bildungsangebote mit einbezogen werden.

In einer aktuellen Studie von Hurrelmann zur Lebenssituation und Erziehung von Kindern in Deutschland aus dem Jahr 2010 wurde der nicht befriedigende Einsatz der Eltern insbesondere von denjenigen Kindern, die in prekären Verhältnissen aufwachsen, bemängelt. Sie kritisieren unter anderem, dass die Eltern das schulische Geschehen als nicht wichtig erachten. An dieser Stelle sind die schulischen Akteure in Deutschland aufzufordern, Eltern in den schulischen Alltag verstärkt einzubeziehen, und zwar so, wie es viele Akteure im kanadischen Bildungssystem bereits seit Jahren praktizieren. Durch die mangelnde Bereitschaft, sowohl in schulischen als auch außerschulischen Zusammenhängen bei der Bildungsarbeit mitzuwirken, ergeben sich für eine produktive Verarbeitung der Realität Nachteile, denn „Kinder, die berichten, dass ihre Eltern die Hausaufgaben beaufsichtigen sind damit zufriedener als diejenigen, bei denen das nicht der Fall ist“ (Hurrelmann 2010).

Der so entstehende Freiraum wird von den betroffenen Kindern nicht als positive Freiheit für die eigene Entwicklung gewertet. Die fehlende Aufmerksamkeit hat nach Hurrelmann zudem die negative Folge, dass sich die Kinder von den Eltern oft nicht ernst genommen fühlen: „Die Kinder genießen Freiheiten, wenn sie diese selbst gestalten können und wenn man auf sie hört. Nicht aber, wenn diese Freiheit ins Leere läuft. Freiheit ist etwas anderes als passive Gleichgültigkeit“ (ebd.):

Die interkulturelle Öffnung von Schule kann in entscheidender Weise dazu beitragen, diese für die Kinder und Jugendlichen unbefriedigende Entwicklung aufzuhalten, indem die schulischen Akteure nunmehr die Eltern in persönlichen Gesprächen, auch außerhalb der Schule, zu einer kritischen Reflexion ihres Handelns bewegen. Dies gilt sowohl für den kanadischen als auch für den bundesdeutschen Kontext. Das Engagement der schulischen Akteure kann zwar mitunter nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen, gleichwohl sollte der Versuch im Sinne der weiteren Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nicht unterlassen werden.

### **8.7.2. Eine Möglichkeit der Elternbildung: Citizenship Education für Eltern mit Migrationshintergrund**

„Citizenship Education“ hat im Kontext globaler Migrationsprozesse zum einen das Ziel, theoretisches Wissen über die politische Struktur und Organisation des jeweils aufnehmenden Landes zu vermitteln. Zum anderen geht es um die Vermittlung praktischer Kenntnisse, die Voraussetzung für eine aktive politische Partizipation der Menschen mit Migrationshintergrund ist. In Kanada richtet sich ‚Citizenship Education‘ nicht ausschließlich an eine Zielgruppe. Eltern mit Migrationshintergrund sollen genauso wie die gesamte kanadische Bevölkerung auf ihre Rolle als aktive und verantwortungsvolle Bürger des Staates vorbereitet werden und Partizipationsmöglichkeiten, die das demokratische System bietet, rege nutzen lernen:

In Bezug auf die Gruppe der kanadischen Einwanderer bedeutet ‚Citizenship Education‘ daher mehr als Staatsbürgerkunde. Citizenship Education kann hier in Anlehnung an die Definition von Hebert und Sears (2004, 1) als ein Beitrag zur Integration von Einwanderern in das politische System und als Förderung ihrer aktiven Beteiligung an der Gestaltung der multikulturellen Gesellschaft verstanden werden:

„Citizenship refers to the relationship between the individual and the state, and among individuals within a state. Citizenship education is the preparation of individuals to participate as active and responsible citizens in a democracy.”

Osborne (2000, 8) legt für Citizenship Education in Kanada hingegen eine noch weiter gefasste Definition zugrunde. Er rekurriert darüber hinaus auf die Folgen von Citizenship Education für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen:

„In other words, citizenship is not only an essentially contested concept, it is also fundamentally political in the broad sense of being inextricably connected with questions of governance and social living, of identity, of equity and justice, especially in any society which aspires to be democratic, where citizens have a voice in deciding the shape of their society and how they are governed, where, ideally, they govern themselves”.

Nach Ansicht von Sears und Hughes (1996) sind in der praktischen Umsetzung der ‚Citizenship Education‘ vor allem zwei idealtypische Modelle verankert, und zwar das ‚protektionistisch-elitäre‘ und das „aktivistische, partizipative“ Modell. Die Integrationskurse der Regierung entsprechen eher dem protektionistischen Modell, das heißt die Lernenden werden in Form von Frontalunterricht über die politische Struktur Kanadas informiert und mit den geltenden Normen und Werten konfrontiert. Nicht-Regierungsorganisationen, Kooperativen, Bürgerinitiativen, Vereine, Selbsthilfegruppen orientieren sich demgegenüber meist an einem aktivistischen Modell. Dabei handelt es meist nicht um ein organisiertes Lernen, sondern eher um informelle Lernprozesse, im Rahmen sogenannter „community development“-Prozesse (vgl. Zeuner 2007, 11).

Die Lernenden können in den Veranstaltungen auch (weitere) interkulturelle Kompetenzen erwerben sowie selbstständig, bzw. in Kleingruppen, die institutionellen Strukturen Kanadas analysieren. Hieran anknüpfend entwickeln die verschiedenen Organisationen Lösungsvorschläge, wie diese gegebenenfalls verbessert werden könnten, um demokratische und gleichberechtigte Zugänge zu den gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen zu gewährleisten. Im Hinblick auf die gelingende Persönlichkeitsentwicklung ist eine rege Teilnahme von Eltern mit Migrationshintergrund hilfreich, weil sie hierdurch aktiv ihre Umwelt mitgestalten können und damit letztlich auch eine gute „Passung“ zwischen den körperlichen sowie psychischen Anlagen und äußeren Lebensbedingungen (vgl. Hurrelmann 2006, 30) ihrer Kinder erreichen können:

„Der Erfolg, der manchen Konzepten der „citizenship education“ beschieden ist, liegt sicherlich darin, dass hier lokale und regionale Probleme thematisiert werden und unmittelbar sichtbare Veränderungen durchgesetzt werden, die bei den Beteiligten Vertrauen in die eigenen Partizipations- und Durchsetzungsfähigkeiten geben“ (Zeuner 2007, 13).

Gegenwärtig ist die Praxis der ‚Citizenship Education‘ in hohem Maße von der ökonomischen Entwicklung Kanadas geprägt (vgl. Zeuner 2006, 77). Wirtschaftlicher Erfolg und die Rolle als eine der führenden Industrienationen müsse sich, so die Forderung von konservativen Politikern, im Bildungswesen

widerspiegeln. Daher wurde unter anderem die ursprüngliche Definition von ‚Citizenship‘ korrigiert und der ‚Entrepreneurial citizen‘ geschaffen (vgl. ebd.). Die Einigkeit der Nation wurde in dieser Neu-Konzeption von den weiteren ökonomischen Erfolgen sowie der Bereitschaft der Bevölkerung zur Innovation abhängig gemacht.

Allerdings wurden der zunehmende Einfluss der Wirtschaft und der gleichzeitige Rückgang staatlicher Fördermittel auch kritisiert. So würden nunmehr bestimmte Bevölkerungsgruppen, zum Beispiel bildungsferne Schichten, wegen des Rückgangs staatlicher Finanzierungshilfen von der ‚Citizenship Education‘ weitgehend ausgeschlossen. Zeuner (2006, 77) konstatiert mit Bezug auf die aktuellen Entwicklungen:

„Zwar sieht sich die nationale Regierung in der Pflicht, soweit es um die Vermittlung von Kenntnissen geht, die für die Naturalisation von Einwanderern notwendig ist. Angebote für bestimmte Zielgruppen werden aber vorwiegend von NGOs, Stadtteil- und Community-Initiativen und Einzelinitiativen angeboten. Diese wenig geordnete Struktur macht es schwierig, genaue Aussagen über Rahmenbedingungen, Finanzierung, Teilnehmer u.ä. zu treffen“.

Die unterschiedlichen Formen von Citizenship Education müssen sich nach Hebert und Sears (2004, 16f.) auch zukünftig stetig weiterentwickeln und eingenommene Standpunkte immer wieder kritisch reflektiert werden. In diesem Zusammenhang stellen sie konkrete Anforderungen an Konzepte für den kanadischen Raum. Im Vordergrund steht hier das gelingende Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft:

„Citizenship as models of Canadian society must be able to include individuals and groups of people all across the country in such a way as to contribute to a cohesive pan Canadian democratic state, and society as a community of citizens. This means that Aboriginal Peoples, Quebecois and Francophones in a minority context, as well as ethnocultural, religious and other groups, must be included in a significant and balanced way“ (Hebert und Sears 2004, 11).



### 8.7.3. Sprachförderung

In Kanada sind zunächst einmal verschiedene Möglichkeiten der Sprachförderung voneinander zu unterscheiden. Zum einen gibt es seit den 1970er Jahren verschiedene Programme, die sich der Förderung der beiden Amtssprachen, Englisch und Französisch, zuwenden. Zum anderen wurden zahlreiche Programme eingeführt, deren Ziel darin besteht, insbesondere die Herkunftssprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern. Eine Besonderheit betrifft zudem die Provinz Québec, die die einzige Provinz Kanadas ist, in der die Amtssprache ausschließlich Französisch ist.

Auf Empfehlung der „Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism“ trat bereits im Jahr 1969 ein Amtssprachengesetz in Kraft, das der englischen und der französischen Sprache einen gleichberechtigten Status innerhalb der kanadischen Bundesverwaltung gewährte. Dieser Status sollte vor allem durch die so genannten „Immersionsprogramme“ realisiert werden:

„Bereicherungsprogramme wenden sich in der Regel an monolinguale Kinder der dominanten Bevölkerungsgruppe. Das gilt z.B. für die kanadischen Immersionsprogramme, an denen fast ausschließlich Kinder der anglophonen Bevölkerungsmehrheit bzw. hinreichend anglisierter Einwanderer teilnehmen. Der Ausdruck „immersion“ umschreibt dabei den Vorgang des kompromisslosen Eintauchens in ein fremdes Medium, in diesem Fall die zweite Sprache, die für die Lerner unbekannt ist“ (Vollmer 1992, 10).

Die Empfehlungen der „Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism“ sind zentraler Bestandteil des „Official Language Act“ und der Schulgesetze in den einzelnen Provinzen. Horn (1990, 79) betont allerdings, dass eine Festschreibung von Minderheitenrechten in erster Linie eine Stärkung des Französischen bedeute, das nun von dem Stigma der Unterlegenheit befreit würde. Nach mehreren Jahren liberaler Regierungen änderte auch der Erfolg der konservativen Partei bei der Parlamentswahl im Jahr 2006 nicht die offizielle Haltung zum Spracherwerb. Die politischen Akteure Kanadas sind nach wie vor weitgehend einstimmig der Auffassung, dass die Akteure in den verschiede-

nen Landesteilen die Möglichkeit erhalten müssen, beide offiziellen Amtssprachen zu erlernen und flüssig sprechen zu können (vgl. Department of Canadian Heritage 2009). Zu diesem Zweck wurde eine Vielzahl von neuen Sprachförderprogrammen, auch in Zusammenarbeit mit der Privatwirtschaft, implementiert. Das Ziel, ein monolinguales Aufwachsen in der mehrsprachigen kanadischen Gesellschaft zu vermeiden, ist aus der Sicht des Ministeriums vor allem für den weiteren Sozialisationsprozess förderlich.

Seit längerer Zeit werden bereits Kinder und Jugendliche, deren Eltern nur eine der beiden Amtssprachen beherrschen, also zum Beispiel Frankokanadier außerhalb Québecks, deswegen so umfangreich wie möglich im Schulalltag unterstützt, und zwar mit dem kontinuierlichen Bestreben „to attract and retain a larger percentage of eligible students for minority-language education“ (Department of Canadian Heritage 2009). Die Teilnehmenden sollen unterentwickelte Kenntnisse der englischen bzw. französischen Sprache allerdings nicht als prinzipielles Defizit vermittelt bekommen, denn „a language of origin is used as a temporary bridge to facilitate the new language. This procedure aims at greater security without retarding academic progress in the process“ (Moodley 1995, 807). Es besteht also zum einen das Ziel, durch diese Sprachförderprogramme den jeweiligen sprachlichen Minderheiten eine erfolgreichere Teilnahme am schulischen Unterricht zu ermöglichen. Zum anderen soll das gesellschaftliche Zusammenleben der ethnischen Gruppierungen besser gelingen. Die kanadische Regierung hat schon zu einem früheren Zeitpunkt als die bundesdeutsche Regierung die ‚Schlüsselfunktion‘ von sprachlicher Verständigung in einem multiethnischen Staat erkannt.

Insbesondere die Schulen in der Provinz Ontario haben bislang umfangreiche tägliche Angebote zur Förderung der beiden Amtssprachen konzipiert (vgl. Löser 2010, 270f. mit Verweis auf das Ontario Ministry of Education). Dabei findet der Unterricht nicht ausschließlich nach dem regulärem Unterrichtsende statt, sondern ist in den Regelstundenplan integriert. Diese strukturierte Förderung der Amtssprache ist deswegen nach Ansicht von Löser (ebd.) positiv hervorzuheben, weil hierdurch das Ziel einer möglichst zeitnahen, in den Regelunterricht integrierten Sprachförderung zur Vermeidung von schulischen Selekti-

onsprozessen verbunden ist. Damit werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich die Entwicklungsprozesse aller Schülerinnen und Schüler nicht im Sinne einer einseitigen sprachlichen und kulturellen Anpassung vollziehen. Hierdurch kann es, den Argumentationsschemata Hurrelmanns folgend, gelingen, die Persönlichkeitsentwicklung wesentlich flexibler zu gestalten. Dieses spiegelt sich zudem in den Aussagen einer Schulleiterin und einer Vertreterin des Bildungsministeriums bei einem Forschungsbesuch in der Provinz Alberta wider:

„Flexible Sprachförderung wie in der Schule von [der Schulleiterin, Anm., N.N.] ist eine der Grundvoraussetzungen. Ein anderer wichtiger Punkt ist die Feinabstimmung zwischen Lernzielen und Schulergebnissen. ‚Wir erarbeiten die Lehrpläne gemeinsam mit Vertretern der Lehrer, der Eltern, der Schüler und der Lehrbuchverlage, damit alle Beteiligten wissen, was von ihnen verlangt wird‘, erklärt Joan Engel vom Bildungsministerium des Bundeslandes Alberta. In standardisierten Tests erfahren die Schulen, wie ihre Schüler im Vergleich mit anderen abschneiden. ‚Jeder Lehrer bekommt detaillierte Rückmeldungen, wo er mit seinen Schülern nacharbeiten muss‘. Für Schulen mit Nachholbedarf gibt es einen Topf, aus dem zum Beispiel zusätzliche Englischlehrer bezahlt werden“ (v. Törne 2007, 32).

In Bezug auf die Förderung der Herkunftssprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist jedoch nach Horn (1990, 85) festzustellen, dass die öffentlichen Schulen diese lange Zeit nur bei einem entsprechenden Bedarf lehrten und das jeweilige Kulturgut förderten. Dieses ist aus heutiger Sicht umso überraschender, weil insbesondere „heritage language programs“ bereits in den 1980er Jahren in einigen Provinzen positive Ergebnisse vorzuweisen hatten und die SchülerInnen gute Kenntnisse in der Herkunftssprache erwarben, ohne dass dieses ihre Englischleistungen bzw. andere kognitive Fähigkeiten negativ beeinflusst hätte (vgl. Department of the Secretary of State 1985, 48, zit. nach Horn 1990, 85). Für die weitere sozialisationstheoretische Betrachtung sind diese Erkenntnisse nicht unbedeutend, da die Migrationssituation für Kinder und Jugendliche zunächst einmal auch zu einer vermehrten Verunsicherung führen kann, denn die bereits erlernten Besonderheiten der Muttersprache müssen nunmehr in Einklang mit den

sprachlichen Besonderheiten des Einwanderungslandes gebracht werden. Diese Verunsicherung über den korrekten Einsatz der Zweitsprache kann sich bei einigen Kindern und Jugendlichen mitunter dauerhaft negativ auf den Sozialisationsverlauf auswirken (vgl. Lajos 1998, 35). Die Akteure im kanadischen Bildungssystem stehen hier, ähnlich wie die Akteure im bundesdeutschen Kontext, vor der komplexen Aufgabe, den Zuwandererfamilien mit entsprechender Sensibilität zu begegnen und ihnen schrittweise die sprachlichen Besonderheiten aufzuzeigen. Diese Aufgabe wird aufgrund der unterschiedlichen Herkunftsregionen und Wissensstände der Zuwanderer einen gewissen Zeitraum in Anspruch nehmen, was die Akteure bereits im Vorhinein bei ihren Unterrichtsplanungen mit berücksichtigen sollten.

Im kanadischen Bildungswesen wird zum heutigen Zeitpunkt in fast allen Provinzen die Entwicklung solider Kenntnisse der Muttersprache unterstützt (vgl. Polat 2006, 192). Der muttersprachliche Unterricht zeichnet sich aktuell vor allem dadurch aus, dass ein Bewusstsein der Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer für die unterschiedlichen Teilnahmevoraussetzungen vorhanden ist und dementsprechendes didaktisches Handeln beherrscht wird. Im Sinne der produktiven Realitätsverarbeitung ist allerdings zu beachten, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche die gestellten Anforderungen in die Balance von innerer und äußerer Realität bringen müssen, das heißt, der Sprachunterricht muss so ausgerichtet sein, dass Verbindungen zum regulären Schulunterricht bestehen. An der Crescent Town Public School werden im Sinne muttersprachlicher Förderung mehr als 20 Sprachen angeboten. Diese Förderung findet im Rahmen freiwilliger Kurse an Abenden und Wochenenden statt und spiegelt sowohl die Vielfalt der Schülerschaft und ihre Anerkennung als auch die Kompetenzen des Umfelds wider (vgl. Kollberg 2006, 243). Dabei ist der Einsatz von Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern aus der Community an eine strenge Qualifikationsprüfung und die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen gebunden. Zudem soll es nicht darum gehen, die jeweiligen Religionen zu lehren, sondern einzig Sprache und Kultur.

Die interkulturelle Öffnung von Schule wird im kanadischen Kontext sowohl durch die Angebote zur Förderung der beiden Amtssprachen als auch der mut-

tersprachlichen Kenntnisse außerordentlich gestärkt. Angebote zur sprachlichen Bildung können vor allem dann zu einer produktiven Realitätsverarbeitung beitragen, wenn sie systematisch die Eltern und gesellschaftliche Akteure mit einbeziehen. Migrantenselbstorganisationen sind in Kanada wichtige Partner in Prozessen der interkulturellen Öffnung von Schule und helfen den schulischen Akteuren bei der konkreten Ausgestaltung einer kultursensibel ausgerichteten Elternarbeit. Sie sind in zum Teil schwierigen Situationen in der Lage, einen Kontakt zwischen Elternhaus und Schule herzustellen und tragen zu einer Verringerung gegenseitiger Berührungängste bei.

#### **8.7.4. Raumgestaltung/ Multifunktionelle Gebäudenutzung**

Um die kulturelle Vielfalt der kanadischen Gesellschaft adäquat in den räumlichen Strukturen der Schule repräsentieren zu können, ist die Schulleitung zunächst einmal auf die Bereitschaft der am Schulleben beteiligten Akteure angewiesen, zeitliche Ressourcen auch über den Nachmittag hinaus zu investieren. Bauliche bzw. räumliche Veränderungen können nämlich mitunter nicht mit dem regulären Unterricht einhergehen. Dabei ist es in der Provinz Ontario so, dass nicht alle Schulen über die gleiche einheitliche Ausstattung verfügen und teilweise eigene Akzente in der Gestaltung der Räume setzen. Kollberg et al. (2006, 245) sehen trotz der nicht befriedigenden räumlichen Bedingungen in einigen Schulen die Bereitschaft der Lehrkräfte gegeben, ihre Schule gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, Eltern und den weiteren gesellschaftlichen Akteuren zu gestalten und sie auch bei räumlichen Engpässen zu unterstützen und zu beraten. Die nicht immer zufriedenstellenden Räumlichkeiten müssen sich jedoch nicht immer direkt negativ auf den interkulturellen Kontakt auswirken, wie Wierada nach einem Interview mit der Schulleiterin der Markham Gateway Public School im Norden von Toronto herausstellt:

„Ein schlichter zweistöckiger Bau, dünne Wände, kleine Fenster, inmitten eines grünen Vorortes mit gepflegten Reihenhäusern, das ist Markham Gateway. Recht unspektakulär, doch drinnen herrscht ein fast anstrengender Enthusiasmus. ‚Das Wort Toleranz benutzen wir nicht‘, sagt [die Schulleiterin,

Anm., N.N.] während sie sich mit ein paar Kollegen in der Bibliothek niederlässt. Klingt zu negativ, findet sie, als sei Anderssein etwas, das man aushalten müsse“ (Wiarada 2005, 69).

Die interkulturelle Öffnung von Schule zeigt sich bislang unter anderem darin, dass viele Schulen „Multikulturalität“ explizit in gestalterisches bzw. künstlerisches Handeln mit einbeziehen (vgl. Amrhein 2010, 215). Auf diese Weise können die Schulen die „Kultur des Willkommenseins“ für jeden Besucher sichtbar zum Ausdruck bringen und zudem einen Beitrag für eine gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten, denn:

„If the school seems less than welcoming, or if routines seem to be disarranged and personel put out by the arrival of a newcomer, the student and parents may be intimidated from the very beginning, and future efforts to involve parents may be futile“ (Coelho 1998, 55).

Um einen langfristigen Erfolg zu gewährleisten, können zum Beispiel Anhänge und Botschaften in den verschiedenen Sprachen erstellt und in den Eingangsbereichen der Schulen zugänglich gemacht werden oder auch künstlerische Darstellungen aus den unterschiedlichen Kulturen präsentiert werden (ebd.). Dabei ist zu beachten, dass eine Kultur mehr als nur Sprache und spezielle Künste umfasst und sich die Schülerinnen und Schüler durch bestimmte Darstellungen mit anderen kulturellen Hintergründen emotional verletzt fühlen könnten. Die Gefahr einer Kulturalisierung darf somit nicht per se ignoriert werden und erfordert von den kanadischen Lehrkräften eine entsprechende Sensibilisierung. In den letzten Jahren haben die Ergebnisse von Schulbesuchen gezeigt, dass es durchaus gelingen kann, Vielfalt positiv zu konnotieren:

„Bei jedem unserer Schulbesuche fielen uns auf den Schulfluren und in den Klassenräumen unzählige Plakate oder Schilder auf, von SchülerInnen selbst gestaltet oder professionell hergestellt die eine bestimmte Haltung gegenüber Vielfalt ausdrückten. Hierbei ging es um den positiven Umgang mit Heterogenität und das gemeinschaftliche Verständnis, dass Vielfalt für die Schule in

erster Linie eine Chance darstellt und nicht wie hierzulande so oft als Problem wahrgenommen wird“ (Amrhein 2010, 215).

Neu zugewanderte SchülerInnen können hierdurch ihr eigenes Umfeld aktiv mitgestalten und lernen, das Verhältnis von innerer Realität und äußerer Realität mit einander in Einklang bringen, und, mit Hurrelmann gesagt, in einen vorübergehenden Gleichgewichtszustand überführen. Im Hinblick darauf, dass das Verhältnis von innerer Realität und äußerer Realität auch in anderen Lebensbereichen über den Lebenslauf hinweg ständig neu ausbalanciert werden muss, ist eine direkte Beteiligung und Einbindung in die schulische Gestaltung vor allem für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ein gutes Lern- und Übungsfeld. Für eine gelingende Sozialisation ist es nämlich unabdingbar, auf veränderte Lebensbedingungen einzugehen können und sie in das eigene Handeln einzubeziehen (vgl. Hurrelmann 2006, 28). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund finden in den von Amrhein besuchten Schulen die hierfür notwendige Basis vor. Die Lehrkräfte sind stets um ein angenehmes Lernklima und den Erfolg aller Schülerinnen und Schüler bemüht. Dabei können das Nebeneinander von verschiedenen Kulturen und die dementsprechende Gestaltung der Schulklasse durch eine interkulturell kompetente Lehrkraft noch besser gefördert werden:

„The classroom is the place to ward off the struggles that can so easily lead to disengagement, poor attendance or dropping out of school. When students feel they belong, they will be more likely to contribute their perspectives in class. From such contributions, all students stand to gain. Invaluable lessons on resiliency, global experiences, economic disparities, and ethnic and religious customs provide greater depth to classroom learning. A classroom's cultural capital increases when students feel comfortable and accepted at school“ (The Alberta Teachers' Association 2010).

Die „First Nations School“ in Toronto verfolgt in ihrem Schulprogramm das Ziel, nicht nur einseitig Wissen über die Kultur der kanadischen Ureinwohner zu vermitteln, sondern ihren Schülerinnen und Schülern einen möglichst umfassenden Eindruck über die verschiedenen Kulturen zu vermitteln. Dafür ist es aus Sicht der Schulleitung notwendig, im Rahmen der Schulgestaltung auch

neue Medien in den Klassenräumen zu installieren und die Schule mit anderen kanadischen Schulen digital zu vernetzen:

„Portal project using Internet and white board technology to further engage students in learning, and link classrooms and schools to share aboriginal traditions and culture, as well as knowledge in general”.

Kulturelle Austauschprozesse sollen sich in der „First Nations School“ also nicht mehr ausschließlich im realen Raum vollziehen. Vielmehr geht es den schulischen Akteuren nun darum, auch den virtuellen Raum für einen Austausch mit anderen Akteuren zu nutzen. Dieses Vorgehen bleibt für die schulischen Sozialisationsprozesse nicht ohne Folgen, denn nach Hurrelmanns fünfter These kommt den Massenmedien zumindest ein indirekter Effekt der Sozialisation zu:

„Alle diese Instanzen haben von ihrem Systemzweck her keine auf Sozialisation zugeschnittene Aufgabe, können aber in der Regel ihre jeweiligen Ziele nur dann erfüllen, wenn sich ihre Mitglieder und Nutzer so intensiv auf sie einlassen, dass sich dabei bedeutsame Konsequenzen für deren Persönlichkeitsentwicklung geben“ (Hurrelmann 2006, 33).

Der Einsatz und die Nutzung von verschiedenen (neuen) Medien im Klassenraum spielen mit Hinblick auf das gelingende Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft eine immer wichtigere Rolle. Hierdurch können die Akteure der „First Nations School“ den Schülerinnen und Schülern die kulturelle Vielfalt differenzierter als bisher aufzeigen. Dabei ist aus interkultureller Perspektive die Digitalisierung der Information und der Kommunikation in der Schulklasse nur ratsam, „solange ein ausgewogenes Verhältnis zu konkreten Erfahrungsformen, wie Mitempfinden mit anderen oder hinreichende Entwicklung einer eigenen Identität in der konkreten sozialen Umgebung, gegeben ist“ (Groebel 1998, 557). Hierzu gehört vor allem auch eine bessere Ausbildung der Lehrer in medien-, informations- und kommunikationsbezogenen Fächern.



### **8.7.5. Lehrerarbeit**

Die Ausbildung der kanadischen Lehrkräfte ist zunächst einmal dadurch gekennzeichnet, dass sie je nach gewählter Schulform Unterschiede hinsichtlich der zeitlichen Dauer des Studiums aufweist. Grundschullehrkräfte studieren etwa vier bis sechs Jahre und Sekundarschullehrer etwa fünf bis sechs Jahre. Das so genannte „Teaching Certificate“ erlaubt allerdings den meisten Lehrern, außer jenen in den Provinzen Ontario und Quebec, das Unterrichten auf allen Schulstufen von der ersten bis zur zwölften Klasse (vgl. Link 2012, 173f.). Es zeigt sich zudem durch einige spezifische Merkmale der Aus- und Fortbildung das Bild einer besonders stark erzieherisch-pädagogisch orientierten und motivierten Lehrkraft (vgl. Geißler, Weber-Menges 2010, 575). Darüber hinaus ist die Einnahme einer interkulturellen Perspektive und der Umgang mit kultureller Diversität Pflichtbestandteil der Lehrerausbildung. In fast allen Provinzen werden die eingestellten Lehrkräfte dann in einem Rhythmus von drei oder fünf Jahren evaluiert und ihnen entsprechende Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Vor diesem Hintergrund heben die Richtlinien des Erziehungsministeriums von Ontario die Notwendigkeit eines reflektierenden Umgangs mit Prüfungs- und Evaluationsverfahren hervor. Die Leistungsmessung durch die Lehrkräfte hat hiernach unter Berücksichtigung des kulturellen und sprachlichen Hintergrunds der Schülerschaft zu erfolgen. Dies soll helfen, die Fertigkeiten jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers in adäquater Weise zu fördern:

„The purpose of student evaluation and assessment is to obtain as accurate a picture as possible of students' capacities in order to ensure that they are provided with a program that enables them to fulfill their potential“ (Ministry of Education of Training 1993, 15).

Die stetige Evaluation von Schülerleistungen durch die Lehrkräfte wird vom Ministerium auch deswegen als notwendig erachtet, weil nur so gewährleistet sei, dass alle SchülerInnen die gleichen Möglichkeiten zur Entfaltung ihres

Leistungspotentials erhalten. Es geht also nicht nur um die spezifische Förderung des Potentials der Minoritäten, was möglicherweise kulturelle Vereinseitigungen zur Folge hätte. Vielmehr sind die Lehrkräfte dazu angehalten, Stereotypisierungen in Test- und Prüfungsverfahren, zum Beispiel lediglich die Anschauungen der Majorität zu präsentieren, zu vermeiden, und für eine ausgewogene Darstellung aller ethnischer Gruppierungen Verantwortung zu tragen. Das Ministerium strebt also vor allem eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die ethnische Vielfalt an und verweist dabei auch auf die Bewusstseinsstrukturen, denn „racial and ethnocultural biases and stereotyping may influence teacher perceptions and expectations of what students are capable of achieving. In turn, such expectations may influence students' expectations of themselves“ (Ministry of Education of Training 1993, 15), das heißt, eine stetige, prozessbegleitende Evaluation ist für die Realisierung einer antirassistischen Gleichstellungspolitik bedeutsam.

Um die Effektivität von (Förder-)Programmen bewerten zu können, sehen kanadische Bildungspolitiker die Sammlung von Daten auf der Grundlage ethnischer Zuordnungen als unausweichlich an. Das Anti-Diskriminierungsgesetz in Ontario, der Ontario Human Rights Code, erlaubt diese Datenerhebung bislang nur im Kontext antirassistischer Gleichstellungsprogramme und mahnt den sensiblen Umgang mit den Daten an (vgl. Hormel/ Scherr 2004, 95). Dass beispielsweise Schulwissen und Sprachvermögen von Migrantenkindern kaum oder gar nicht mit dem Wissen und Sprachvermögen der Aufnahmegesellschaft korrelieren, ist bei der ersten Teilnahme an den nationalen Lernstandserhebungen in Kanada angemessen zu berücksichtigen, um den Übergang in das neue Schulsystem nicht zusätzlich zu erschweren sowie um eventuellen Misserfolgserlebnissen vorzubeugen:

„They take into account students' prior learning, their previous school experience, and their cultural and linguistic backgrounds, including, if relevant, limited competence in the language of instruction“ (Ministry of Education of Training 1993, 15).

Die Lehrkräfte sind aufgrund dieser Vorgaben dazu angehalten, alternative Methoden der Leistungsmessung zu entwickeln bzw. die dementsprechenden

Vorgaben des Gesetzgebers umzusetzen. Standardisierte, psychologische Testverfahren blenden wesentliche Elemente der diversen Lebenswelten aus und können somit in einer multikulturellen Gesellschaft schnell falsch interpretiert werden. Die Evaluationen sind vielmehr dahingehend durchzuführen, dass die individuellen Lebenserfahrungen stärker berücksichtigt werden. Die Verbesserung von Lernchancen der Migrantenkinder sowie die gerechte Bewertung von deren Leistungen wird durch eine dialogische, auf den Einzelfall bezogene Klärung von Lernvoraussetzungen und möglichen Lernhemmnissen zu erreichen versucht, das heißt auch, dass die Eltern in Schullaufbahnentscheidungen systematisch mit einbezogen werden. Das Ziel dieses Vorgehens ist, dass „parents are fully informed about assessment and placement procedures and are involved in placement decisions“ (Ministry of Education of Training 1993, 15). Durch den konsequenten Bezug zu den kulturellen Hintergründen ist die produktive Realitätsverarbeitung der Migrantenkinder nicht unmittelbar vor zu hohe Herausforderungen gestellt. Anstelle einer sofortigen Assimilation an die Schulstrukturen der Aufnahmegesellschaft wird vielmehr auf die Notwendigkeit eines umsichtig gestalteten pädagogischen Prozesses verwiesen. Dieser zeichnet sich insbesondere durch das pädagogische Einfühlungsvermögen der Lehrer für die Migrationssituation aus und versucht schrittweise durch die Kommunikation und Interaktion mit den Hauptbezugspersonen der Schülerinnen und Schüler, die Identifikation mit dem kanadischen Bildungswesen zu fördern.

Die Ergebnisse der handlungsorientierten Sozialisationsforschung belegen, dass kritische und belastende Lebensereignisse die Entwicklung von Erwachsenen und Kindern beeinträchtigen, da die Betroffenen ihr eigenes Handeln nicht einschätzen können und in der Gestaltung ihrer Beziehungen zu anderen Individuen verunsichert werden. Damit werden vor allem jene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht ausgebildet, die für ein situativ angemessenes Handeln und für die soziale Verortung nötig sind (vgl. Grundmann 2006, 164f.).

In einer multikulturellen Gesellschaft sind aber auch pädagogisch qualifizierte Bezugspersonen in den Lehrerschaften notwendig, die Angehörige ethnischer Minderheiten in ihren Lernprozessen konstant unterstützen. Die persönlichen

Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler können dabei im Kontext der Anforderungen des kanadischen Bildungssystems noch weiter gestärkt werden. Wenn sich die Förderung ohne den konsequenten Bezug zur schulischen Lebenswelt vollzieht, besteht allerdings die Gefahr, eine ‚Parallelwelt‘ für die Betroffenen zu konstruieren, die eine gelingende Sozialisation erschwert bzw. verhindert. Das richtet sodann den Blick auf die Art und Weise, wie sich die Bezugspersonen in schulischen Kontexten aufeinander beziehen sollten um eine gemeinsame Handlungsperspektive entwickeln zu können, die dann bestimmt, „wie sich die interpersonale Beziehung entfalten kann, ob sie Nähe oder Distanz, Verlässlichkeit oder Zufälligkeit zulässt. Die beteiligten Personen entwickeln dabei eigene, aber auf das gemeinsame Handeln bezogene Deutungsmuster der Beziehung, die diese stabilisieren und auf Dauer stellen und zugleich die Besonderheit der eigenen Person schützen bzw. bewahren sollen“ (Grundmann 2006, 166).

Die Analyse von Lehrerarbeit im Sozialisationskontext Schule wird nachfolgend durch die Erörterung zentraler Ergebnisse einer Sichtung der aktuellen wissenschaftlichen Literatur zum Thema „Lehrerarbeit in Kanada“ durch van Ackeren et al. (2010, 35) ergänzt. Diese hat zunächst ergeben, dass Lehrkräfte hauptsächlich die Sicherstellung eines reibungslosen Ablaufs von Unterrichtsstunden und im Besonderen die Vermeidung von Unruhe sowie Störungen als notwendig erachten und anstreben. Aus interkultureller Perspektive erscheinen vor allem die weiteren Ergebnisse der Sichtung von Bedeutung. Hier zeigt sich, dass eine Vielzahl von Lehrerinnen und Lehrern kooperative Arbeitsformen, eine wechselseitige respektvolle Haltung und ein von Lehrkräften und SchülerInnen geteiltes Treffen von Entscheidungen präferiert. Zudem hat die Analyse offizieller Dokumente ergeben, dass auf ministerieller Ebene im Besonderen der Umgang mit Verhaltensproblemen sowie die Gewährleistung sicherer Schulen als zentrale Aufgabenbereiche von den Lehrkräften angesehen werden. Diese institutionellen Auffassungen spiegeln sich in den jeweiligen Curricula wider und sind für die produktive Realitätsverarbeitung nicht unbedeutend, da es vor allem darum geht, dass Interaktionen nicht nur einseitig geprägt sind:

„Die entsprechenden Curricula in der Provinz Ontario beispielsweise zielen auf die Entwicklung respektvoller Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lehrenden und Lernenden, auf Strategien der Herstellung und Bewahrung einer sicheren, inklusiven und einer auf das Lernen fokussierten Arbeitsumgebung, in der Diversität als Stärke gesehen wird. Ebenso betont werden klare Strukturen und Abläufe des Unterrichtsprozesses einschließlich der gemeinsamen Entwicklung von Routinen, Ritualen und Normen der Zusammenarbeit, effektive Strategien der zeitlichen Organisation, um Unterbrechungen zu reduzieren und die effektive Lernzeit zu erhöhen sowie Strategien im Umgang mit herausfordernden und schwierigen Verhaltensweisen“ (van Ackeren et al. 2010, 37).

In den fachspezifischen Curricula wird dann erneut auf die Rolle der Lehrkräfte Bezug genommen. Im Unterrichtsfach Mathematik weist beispielsweise eine Handreichung auf einen Unterricht hin, der zwar lehrerzentriert und direktiv ist und gleichzeitig differenzierende Ansätze mit einbezieht (ebd., 38). Dabei wird als generelles Ziel die stärkere Anleitung und Förderung lernschwächerer Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte sowie in fachlicher Hinsicht die Vermittlung von Fachbegriffen und regelgeleiteten Rechenoperationen besonders konnotiert.

Die teilweise schwierige Migrationssituation der Kinder und Jugendlichen in Kanada bringt es mit sich, dass sich Lehrerinnen und Lehrer genau über die Ankunfts- und Lebenssituation informieren müssen. Lehrkräfte in der Provinz Ontario können beispielsweise in einer Befragung von Kollberg et al. (2006, 242) genau darüber Auskunft geben, welche Fluchthintergründe oder auch aktuelle Arbeitssituationen bestehen und zwar durch einen intensiven persönlichen Kontakt in regelmäßig stattfindenden Gesprächen. Sie wissen über die Ereignisse und Ergebnisse in der schulischen Laufbahn von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinaus, welche Familien und Communities mit einander verbunden sind oder auch welche Sprachkompetenzen bislang erworben wurden. Dieses Hintergrundwissen und die aufmerksame Wahrnehmung der jeweiligen individuellen Bedürfnisse und eine daran orientierte Kommunikationsstruktur stellen die Basis für die produktive Realitätsver-

arbeitung dar, weil wechselseitige und gleichberechtigte Strukturen in der Interaktion stets handlungsleitend sind. Dies wird durch den Eindruck von Kollberg et al. (ebd.) belegt, dass Lehrerinnen und Lehrer in den besuchten Schulen nie von „bildungsfernen“ bzw. „bildungsnahen“ Schichten reden, sondern SchülerInnen und Eltern als je eigenes Umfeld wahrnehmen und auch von deren Bildungsinteresse ausgehen.

In Kanadas Schulen ist das multikulturelle Zusammenleben der Kinder und Jugendlichen zudem ein wesentliches Themen- und Handlungsfeld in den Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Die Teilnahme ist für die meisten Lehrer eine Selbstverständlichkeit, wie eine Untersuchung von Link (2012) zeigt. Bei der Befragung gaben 85% der Lehrkräfte an, im vergangenen Jahr mindestens einen Kurs oder Workshop besucht zu haben, wobei ein Drittel der Befragten zwischen drei und vier Kurse belegt hat (vgl. Link 2012, 174). In diesem Zusammenhang ist von entscheidender Bedeutung, dass Weiterbildung eine Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg darstellt.

Die Thematisierung der multikulturellen Gesellschaft stellt sich in Toronto nicht nur - wie teilweise in anderen Staaten - als eine ‚Imagination‘ der Bildungspolitik dar, sondern ist für alle gesellschaftlichen Mitglieder in den schulischen Einrichtungen deutlich sichtbar. Um diesen Erkennungswert zu steigern, strebt das Toronto School Board eine sukzessive Erhöhung der Beschäftigten mit Migrationshintergrund an, damit die ethnische Zusammensetzung der kanadischen Gesellschaft möglichst angemessen an den Schulen reflektiert ist (vgl. Rutkowsky 2008, 137; siehe auch vertiefend zu Personalentwicklung Hormel/Scherr 2004, 98f.) .

Regelmäßige Evaluationen an den Schulen sollen daher belegen, wie repräsentativ das Kollegium für die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft ist. Die Greenwood Secondary School in Toronto mit einem hohen Anteil griechisch- und portugiesisch-stämmiger Schülerinnen und Schüler ist dem Ziel der Repräsentativität insbesondere durch bewusst heterogene Personalauswahl näher gekommen (vgl. Rutkowsky 2008, 137). Auf diese Weise können die Akteure im Bildungswesen erreichen, dass auch die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsprechende Bezugspersonen haben und

bereits die Weichen für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung stellen, in deren Verlauf die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung positive Sozialisationseffekte nach sich ziehen kann.

Das Bildungsministerium in Ontario arbeitet kontinuierlich an einer Verbesserung der organisatorischen Rahmenbedingungen, insbesondere um diskriminierende Praktiken bei Einstellungsverfahren, bei Beförderungen und Weiterbildungsmöglichkeiten zu verhindern und um dem Anspruch eines jeden Individuums auf Chancengleichheit gerecht zu werden. Die kritische Überprüfung der Einstellungspraktiken im Zuge der Multikulturalismuspolitik hatte in den letzten Jahren zur Folge, dass die Auswahlkommissionen der Schulbehörden fortan mit Angehörigen der ethnischen Minderheiten besetzt wurden sowie Einstellungsinterviews bzw. Personalfragebögen vorurteilsfreier konzipiert werden. Die Richtlinien des Ministeriums thematisieren seit den 1990er Jahren explizit die Kriterien, entlang derer die Einstellungsverfahren auszurichten sind:

„Good employment practices remove barriers that prevent fair and equitable hiring, promotion, and training opportunities for everyone, at every level within the workplace“ (Ministry of Education of Training 1993, 16).

In Ergänzung hierzu haben einige School Boards zusätzliche Orientierungsprogramme für Lehrerinnen und Lehrer, die in anderen Ländern ausgebildet wurden, wie das „Orientation Program for Teachers Outside Canada,“ entwickelt, das auf die spezifischen Voraussetzungen und Bedingungen des Lehrerberufs in Kanada vorbereitet sowie Phasen von Schulpraxis mit einschließt. In manchen kanadischen Provinzen sind Lehrkräfte zudem explizit zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen verpflichtet. Die Schulbehörden arbeiten bei der Lehrerfortbildung eng mit den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten, wie dem „Ontario Institute for Studies in Education“ in Toronto, zusammen (vgl. Polat 2006, 194).

Schließlich soll die kontinuierliche Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten die Lehrkräfte dazu befähigen, Stereotypisierungen und auf Rassismus basierende Vorurteile innerhalb des Curriculums zu identifizieren. Die

Lehrkräfte haben in den Weiterbildungsveranstaltungen die Möglichkeit, an Strategien gegen die Diskriminierung in der Bewertung von Schülerleistungen zu arbeiten oder Erfahrungen aus der schulischen Praxis miteinander auszutauschen. Zudem kann auch die Schülerseite zu einem kritisch-reflexiven Denken über Rassismus angeregt werden, wenn sich eine entsprechend große Anzahl an Lehrkräften mit der Thematik auseinandersetzt und die wesentlichen Inhalte dann in ihr schulisches Handeln einfließen lässt.

Es ist daher von Bedeutung, zunächst die Bereitschaft für die Weiterbildungsseminare zu wecken. Hormel und Scherr (2004, 99) verweisen in dem Zusammenhang allerdings auf eine eher ernüchternde Erhebung des ‚Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education‘ zwischen 1996 und 1999, die eine mangelnde Verankerung antirassistischer und multikultureller Weiterbildungsprogramme im Lehramtsbereich feststellt. Überdies hat in dieser Erhebung die Hälfte der befragten Lehrkräfte angegeben, in den letzten vier Jahren keine Fortbildungsmaßnahme mit multikultureller (Teil-)Thematik besucht zu haben. Oft handelt es sich bei den bestehenden Weiterbildungsangeboten um eher kurzfristige, punktuelle Workshops (ebd.). Eine Befragung von Link (2012) zeigt demgegenüber, dass in den letzten Jahren das Interesse der Lehrkräfte an Fortbildungsveranstaltungen, in denen auch interkulturelle Fragestellungen thematisiert werden, stetig zugenommen hat. So gaben fast 90% der Lehrkräfte an, im Jahr 2011 mindestens eine Weiterbildungsveranstaltung besucht zu haben (vgl. Link 2012, 174). Positiv ist in diesem Kontext hervorzuheben, dass ein Drittel der Befragten an mindestens drei Kursen teilgenommen hat.

In einer von Hormel und Scherr (2004) selbst durchgeführten Expertenbefragung wird darauf hingewiesen, dass von einer grundständigen und umfassenden Verankerung antirassistischer oder multikultureller Curricula insbesondere in der Lehrererstausbildung noch nicht immer ausgegangen werden kann. Daher sind auch in der Balwin-Schule, einer staatlichen Ganztagschule am Stadtrand der westkanadischen Metropole Edmonton, Pädagogen angehalten, mindestens einmal pro Jahr Seminare und Spezialisierungskurse zu besuchen. Hierzu hebt der Schulleiter hervor: „Wer bei uns Lehrer wird, ver-



pflichtet sich zu lebenslangem Lernen“ und verweist gleichsam auf die wesentliche Zielsetzung des Kollegiums, für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund möglichst auch „eine Verbindung zu ihrer Herkunftskultur [zu, Anm., N.N.] halten“ (Michalilides 2007, zit. nach von Törne 2007, 32).

Positive Sozialisationseffekte für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die Weiter- und Fortbildung der Lehrkräfte sind allerdings in multikulturellen Kontexten deswegen kritisch zu hinterfragen, weil die Teilnehmenden meist Angehörige der jeweiligen Majorität sind und ihre bisherigen Sozialisationserfahrungen teilweise von denen der Minorität abweichen. Wenn also „im Prinzip der Teilnehmerorientierung (ähnlich auch Zielgruppen-, Lebenswelt-, Alltags- oder Subjektorientierung) [...] die Intention besonders deutlich [würde], mit Erwachsenenbildung an die Sozialisationserfahrungen der Akteure anzuknüpfen“ (Bremer 2008, 312), so ist dies in Seminaren mit interkulturellen Thematiken nicht unproblematisch, würden doch so bereits existierende Denkschemata eher gefestigt.

Die Lehrenden im Weiterbildungsbereich muss sich daher bereits im Vorfeld von Veranstaltungen dieses Zielkonflikts bewusst sein und die Lehre eben nicht nur an den Sozialisationserfahrungen der Majorität ausrichten, sondern ein möglichst vielseitiges Konzept entwickeln, das der ethnischen Vielfalt in Kanada gerecht wird. Ohne die Abhandlung kultureller Diversität bzw. Training von Multiperspektivität sind Hemmnisse bei der Begegnung mit ‚dem Fremden‘ kaum zu überwinden. Weiterbildungseinrichtungen haben sukzessive interkulturelle Themen in ihre Angebote für Lehrkräfte zu integrieren. Gerade in einer multikulturellen Gesellschaft darf nicht der Eindruck entstehen, dass die Auseinandersetzung mit Interkulturalität nicht notwendig ist und Teilnahme an den speziellen Weiterbildungsveranstaltungen von den Lehrkräften als nicht notwendig erachtet würde. Die tägliche Arbeit in der Schule ist für die Lehrkräfte in Kanada zwar äußerst anspruchsvoll, letztlich führt das tägliche Zelebrieren der Kulturenvielfalt aber auch zu einem „Enthusiasmus, dem sich Lehrer schon aus karrieretechnischen Gründen kaum entziehen können. ‚Wenn ein Kollege unsere Erwartungen trotz Anti-Burn-out-Kurs auf Dauer nicht erfüllt, lasse ich ihn gehen‘, sagt Bill Hogarth, der Direktor der Schulbehörde im York-Distrikt. Ja, man könne auch feuern dazu sagen“ (Wiarda 2005, 69).

Die in kanadischen Schulen nicht vorhandene Trennung zwischen Vormittagsunterricht durch die Lehrerschaft und Nachmittagsunterricht durch Jugend- oder SozialhelferInnen ist ein zentraler Themenbereich der interkulturellen Schulöffnung. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte in Kanada quasi automatisch GanztagslehrerInnen sind und vor bzw. nach der Mittagspause Unterricht durchführen oder eine bunte Palette von außerschulischen Lernmöglichkeiten anbieten, wie Theaterkurse, Debattierklubs, Wirtschaftskunde oder Musik (vgl. Geißler et al. 2010, 575). Diese Rolle als GanztageslehrerInnen im Rahmen des innerschulischen Förder- und Unterstützungssystems ersetzt aus sozialisationstheoretischer Perspektive „zumindest einen Teil der sozial ungleich verteilten außerschulischen Unterstützung durch die Familien und dürfte damit einen Beitrag zur inklusiven Schulbildung und zur Milderung der sozialen Ungleichheit beim Lernerfolg leisten“ (ebd.).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben also im Zusammenhang mit ihrer Persönlichkeitsentwicklung ein breites gesellschaftliches Unterstützungssystem, das nicht ausschließlich auf Hilfen aus der Familie setzt. Darüber hinaus spricht es auch den Akteuren in den jeweiligen (staatlichen) Institutionen und Einrichtungen eine hohe Verantwortung für eine erfolgreiche Sozialisation zu.

#### **8.7.6. Curriculum**

Im kanadischen Kontext ist im Rahmen der Öffnung von Schule in einigen Provinzen bzw. in den Großstädten vermehrt der interkulturelle Fachunterricht eingeführt worden. Dies steht immer auch im unmittelbaren Zusammenhang mit bildungspolitischen Vorgaben der jeweiligen Provinzregierungen. Die Bildungseinrichtungen in der Provinz Ontario arbeiten beispielsweise bereits seit Jahrzehnten mit fast ausschließlich interkulturell ausgerichteten Curricula im Unterricht. Die Sichtweisen auf die traditionellen, oft noch von Angehörigen der anglo- und frankokanadischen Mehrheitsgesellschaft konzipierten Curricula, sind vor allem deswegen kritisch vom zuständigen Ministerium in Ontario eingeschätzt worden, weil „much of the traditional curriculum focuses on the values, experiences, achievements, and perspectives of white-European members of Canadian society and excludes or distorts those of other groups

in Canada and throughout the world. The value system of the dominant culture tends to become the norm and the only point of reference“ (Ministry of Education of Training 1993, 13).

In den kanadischen Unterrichtsfächern thematisierten bis zur Umsetzung der Multikulturalismusstrategien zu Beginn der 1970er Jahre vorwiegend eurozentristische Curricula die gesellschaftlichen Entwicklungslinien. In diesen beginnt die Darstellung der historischen Entwicklung anderer Kontinente bzw. einzelner Staaten allerdings oft erst mit dem Eintreffen der europäischen Kolonialisten. Dies verkürzt die Betrachtung vorheriger Entwicklungen und kann dazu führen, dass den Schülern die Geschichte der indigenen Bevölkerung in Kanada im Unterricht vor allem aus europäischer Perspektive vermittelt wird. Coehlo (1998, 232) stellt hierzu fest, dass sich bis heute im kanadischen Geschichtsunterricht zumeist eine musealisierende Darstellung traditioneller Lebensweisen und Legenden vollzieht, die sich selten auch auf die Zerstörung von traditionellen Lebensweisen durch die europäischen Kolonialisten bezieht und fordert daher Lehrkräfte auf, differenzierende Sichtweisen zu erörtern:

„Teach about cultural conflict. Explore different cultural values involved in conflicts, local and global, historical and contemporary. For example, students growing in North America need an understanding of the perspectives of First Nations cultures, how these perspectives were and are in conflict with the values of other cultures in North America, and how the values of the dominant culture became entrenched in the law. Encourage student to discuss alternative solutions to these conflicts“ (Coehlo 1998, 232).

Das Einüben von Multiperspektivität soll sich dabei nach Coehlo nicht nur auf das eigene Land beschränken. Vielmehr sollen auch globale Entwicklungen und Interdependenzen in den Unterricht integriert und thematisiert werden:

„Make explicit the interdependence of human historical and economic development. Provide opportunities for students to learn that the 'development' of the west and the 'underdevelopment' of the 'Third World' are strongly interrelated. For example a discussion of the industrial revolution, commonly pre-

sented as a story of the ingenuity of a group of white male scientists and inventors, could include information about how colonization and the slave trade financed it, how the displacement and exploitation of a new class of urban labourers fuelled it, and how the largely unrecognized domestic work of unenfranchized women supported it“ (ebd.).

Die eurozentristischen Curricula in Kanada werden von Coehlo (1998, 234) zwar als assimilierend beschrieben, obgleich dies von den Verfassern nicht immer intendiert sei, da sie Elemente der dominierenden Kultur bereits als universell gültig ansehen und daher nicht weiter über die verschiedenen Kulturen der Minderheiten nachdenken würden.

Die Provinz Newfoundland und Labrador veröffentlichte vor diesem Hintergrund kürzlich ein vorläufiges Grundsatzdokument, das einen Rahmen für die interkulturelle Lehrplanentwicklung im Sozialkundeunterricht skizziert. Danach sollen alle Schülerinnen und Schüler lernen, nicht nur ihre eigenen, sondern in gleicher Weise die anderen Kulturen, wertzuschätzen. Insbesondere Sozialkundelehrer würden hierbei eine wichtige Rolle in der schulischen Praxis spielen. Ihnen obliege die Aufgabe, die gesellschaftlichen Zusammenhänge so aufzuarbeiten, dass letztlich alle Schülerinnen und Schüler die kulturelle Vielfalt in Kanada akzeptieren und tolerieren: „Students will be expected to demonstrate an understanding of culture, diversity, and world view, recognizing the similarities and differences reflected in various personal, cultural, racial and ethnic perspectives“ (Department of Education Newfoundland/ Labrador 2012, 6).

In der Provinz Ontario ist es eine wesentliche Aufgabe der schulischen Akteure im Rahmen der Erziehungs- und Bildungsprozesse, alle Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen und Schulleben mit einzubeziehen und ihre Teilhabe zu gewährleisten. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich selbst mit ihren je individuellen Anlagen (Fähigkeiten) und den sie umgebenden Umwelten (Familie, Nachbarschaft etc.) im Curriculum wiederentdecken sowie angemessen repräsentiert sehen können. Infolgedessen wird auch der Akzeptanz von Verschiedenheit und dem gegenseitigen Respekt aller Indivi-

duen voreinander eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Das Bildungsministerium nimmt damit vor allem Bezug auf das Deutungsmuster der UNESCO zu einer inklusiven Lehr- und Lernstrategie:

„Inclusive education is central to the achievement of high-quality education for all learners and the development of more inclusive societies. Inclusion is still thought of in some countries as an approach to serving children with disabilities within general educational settings. Internationally, however, it is increasingly seen more broadly as a reform that supports and welcomes diversity amongst all learners” (UNESCO 2008, 5).

Interkulturelle und inklusive Curricula sind in diesem Sinne also nicht nur eine musealisierende Darstellung von ethnischen Minderheiten bzw. ein einseitig auf sozioökonomisch benachteiligte oder körperlich behinderte Menschen fokussiertes Vorhaben. Vielmehr geht es bei der Erarbeitung und Implementierung der Curricula im Bildungssystem darum, Verschiedenheit positiv zu konnotieren. Es muss bei jeder Schülerin bzw. jedem Schüler das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass Eurozentrismus, Rassismen, Vorurteile und Stereotypisierungen das gesellschaftliche Zusammenleben sowie die gelingende Sozialisation von ethnischen Minderheiten und Migranten erschweren und nicht erwünscht sind. Der vierten These von Hurrelmann folgend sind hier die schulischen Akteure eine der wichtigsten Vermittler (vgl. Hurrelmann 2006, 30) und haben damit auch eine entsprechende Verantwortung für die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Für die Umsetzung einer umfassenden Förderung der ethnischen Minderheiten und Migranten in der Schule ist neben einem interkulturellen und inklusiven Curriculum aber auch mitentscheidend, inwieweit die Organisationsmitglieder der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft überhaupt bereit sind, die „Interkulturelle Schule“ zu akzeptieren und thematische Schwerpunkte im Curriculum umzusetzen. Die Identifikation mit den gegebenen gesellschaftlichen Strukturen kann mithilfe der Lehr- und Lernstrategie „Interkulturelles bzw. Inklusives Curriculum“ jedoch ab der frühen Kindheit gefördert werden, um eine größere Akzeptanz gegenüber Minoritäten und ihren spezifischen Lebensweisen bzw. Bedürfnissen in späteren Lebensphasen (Jugend- und Erwachsenenalter) zu

gewährleisten. Nach Ansicht des Bildungsministeriums in Ontario müssen gerade deswegen die Institutionen des Bildungswesens ihre Arbeit an inklusiven Curricula zum Beispiel für Kindertagesstätten oder Krippen stetig ausbauen und eine Art Vorbildfunktion übernehmen:

„As an agent of change and social cohesion, our education system supports and reflects the democratic values of fairness, equity, and respect for all“ (Ministry of Education 2009, 6).

Im Übrigen soll dieses Curriculum nicht nur eine Strategie für Ontarios Bildungseinrichtungen bleiben, sondern, so die Hoffnung des Ministeriums, durch umfassende Verbreiterung letztlich ebenfalls in anderen Provinzen erhöhten Zuspruch finden und umgesetzt werden. Dabei ist die didaktische und methodische Vermittlung von Wissensbeständen mit erheblichen Herausforderungen für Lehrkräfte verbunden. Teilweise traditionelle, eurozentrische Sichtweisen widerspiegelnde Curricula sind zu überarbeiten oder gänzlich neu zu formulieren. Die Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer ist damit aufgefordert, einer einseitig eurozentrischen Sichtweise entgegenzuwirken. Dies bezieht sich nicht nur auf den Geschichts- oder Politikunterricht, sondern im selben Maße auf die Fachgebiete der Mathematik oder Physik.

Als grundlegende Voraussetzung für die Implementierung von neuen didaktischen Konzepten werden vom Bildungsministerium Ontarios die Berücksichtigung antirassistischer Elemente, der Schutz vor diskriminierenden Sichtweisen, die hohe Bedeutung von Menschenrechten, die Gleichstellung und gleichberechtigte Teilhabe aller SchülerInnen am Unterricht sowie die Freude und Spaß am gemeinsamen Lernen angeführt (vgl. Ministry of Education 2009, 10). Die einzelnen Distrikte sind angewiesen diese Elemente in ihren Konzeptionen zu berücksichtigen. Als Beispiel für eine im Rahmen der Herstellung von Chancengleichheit, Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftsregionen, Vermeidung von Diskriminierung und Verbesserung der Lernvoraussetzungen stehende Strategie sei das Beispiel des Distrikts Toronto angeführt:

„Toronto District School Board’s policies embed the principles of fairness, equity, and inclusive education and include comprehensive guidelines for religious accommodation designed to ensure that students and staff can observe the tenets of their faith free from harassment or discrimination (Ministry of Education 2009, 16f.)

Um im schulischen Alltag adäquat auf Diskriminierungen reagieren zu können, nehmen die Lehrerkollegien überdies in regelmäßigen Zeitabständen an Seminaren mit den thematischen Schwerpunkten ‚Soziale Gerechtigkeit‘ und ‚Menschenrechtsfragen‘ teil (Hormel/ Scherr 2004, 91f.). Jedes Jahr gibt es spezielle Veranstaltungen wie den Aboriginal Education Month, den African Heritage Month oder den Asian Heritage Month, die zu einem besseren, wechselseitigen kulturellen Verständnis beitragen. Da die bisherige schulische Sozialisation von neu zugewanderten SchülerInnen mitunter durch die Dominanz von eher lehrerzentriertem Unterricht/ Frontalunterricht im Herkunftsland gekennzeichnet sein kann, ist es aber auch möglich, dass Einwandererkinder bislang wenig Erfahrungen mit dialogischem und projektbezogenem Lernen gesammelt haben. Daher sind Lehrkräfte aller Fachdisziplinen aufgefordert, „unausgesprochene Regeln transparent zu machen sowie den Sinn und möglichen Nutzen eines lernerzentrierten und handlungsorientierten Lernens zu verdeutlichen“ (Hormel/ Scherr 2004, 91f.).

Das Curriculum ist also in den kanadischen Provinzen kein Hemmnis für die gelingende Sozialisation von Migrantenkindern. Vielmehr leistet es einen Beitrag zum Abbau kulturalistischer Reduktionen und hebt den gemeinsamen Lernprozess über die jeweiligen Kulturen im Staat hervor. Eine weitere Möglichkeit, Sozialisationshemmnisse abzubauen, könnte der Einsatz von Handreichungen bzw. Checklisten für Lehrkräfte sein. Diese könnten die Curriculumsinhalte in Bezug auf (vorhandene) Stereotype und Diskriminierungen untersuchen.

Die meisten internationalen Studien bezüglich der Wirksamkeit institutionalisierter vorschulischer Bildungsprogramme konzentrieren sich zwar bislang auf sozial benachteiligte Kinder. Gleichwohl lässt sich als zentrale Erkenntnis ab-

leiten, dass in der Regel die geförderten Kinder im Vergleich zu nicht geförderten Kindern in ihrem späteren Leben bessere Schulleistungen, niedrigere Klassenwiederholungsraten, höhere Bildungsabschlüsse im Erwachsenenalter, bessere Gesundheit, niedrigere Delinquenzraten und eine gute Integration in den Arbeitsmarkt zeigen (vgl. Stamm et al. 2009, 409f.).

Die Umsetzung des interkulturellen Curriculums in Schule und Unterricht stellt die Lehrkräfte in Kanada vor die Aufgabe, ihren SchülerInnen die vielfältigen Sichtweisen auf Themen und Konzepte aufzuzeigen und ihnen zu helfen, eigene Erfahrungen und Standpunkte zu präsentieren. Auf diese Weise können zum Beispiel Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund über ihre Herkunftsländer im Geschichtsunterricht wesentlich umfassender berichten, als dies mit bereits festgelegten Inhalten der Fall wäre. Es gilt jedoch für Lehrkräfte zu ergründen bzw. beachten, dass Kinder mit ihren Eltern möglicherweise aus Kriegsgebieten nach Kanada geflüchtet sind und aufgrund traumatischer Erlebnisse nicht über ihre Herkunftsländer erzählen können und historische Darstellungen durch die Lehrkraft daher mit entsprechender Sensibilität zu erfolgen haben. An der Nelson Mandela Park Public School sind die schulischen Akteure bereits seit längerer Zeit davon überzeugt, dass mit Hilfe des inklusiven Curriculums die Kinder mit Migrationshintergrund zum einen stärker in das Schulleben einbezogen werden können und zum anderen ihren Familien zugleich verbunden bleiben können (vgl. Kugler 2011, 290). Aus diesem Grund stellt die Schule kontinuierlich in den wichtigsten Herkunftssprachen ein umfassendes Angebot bereit.

Die Migrationsbewegungen haben in den hier zugrunde gelegten Schulen somit einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung genommen. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch das interkulturelle Curriculum, sich aktiv mit anderen kulturellen Vorstellungen auseinanderzusetzen und werden auf das Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft vorbereitet. Eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung kann sich im Übrigen auch ohne die gegenseitige Akzeptanz und einen respektvollen Umgang im alltäglichen Miteinander nicht realisieren lassen.



Den Schwierigkeiten, die sich teilweise im Alltag der Kinder und Jugendlichen zeigen, wird in Kanada auch durch eine intensive Einbindung von außerschulischen Akteuren zu begegnen versucht. Diese unterschiedlichen Formen und Angebote von außerschulischen Akteuren im Rahmen der Öffnung von Schule sollen im nächsten Abschnitt weitergehend analysiert werden.

#### **8.7.7. Kooperationen mit außerschulischen Akteuren und außerunterrichtliche Angebote**

Um die „eigene“ Kultur im kanadischen Staat aufrechterhalten zu können, hat ein Teil der ethnischen Communities, teilweise in intensiver Zusammenarbeit mit den Schulen und weiteren örtlichen Bildungsträgern, Förderprogramme für eine dauerhafte Zusammenarbeit entwickelt. Diese sind mit der Intention verbunden, den Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag die Möglichkeit zu geben, sich vertiefend mit der historisch-kulturellen Entwicklung ihrer Vorfahren auseinanderzusetzen und kulturelle Traditionen, Sprache und Künste aufrechtzuerhalten, aber auch um das Verständnis für andere Kulturen zu fördern. Dies soll idealerweise nicht nur Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sondern auch für das gesamte familiäre Umfeld:

„A school that serves a multilingual and multicultural community has a responsibility for ensuring that everyone in the school values cultural diversity, and for helping all students and their families to feel included and valued in the school community without giving up aspects of their culture that are important to them (Coelho 1998, 94)“.

Bereits im Laufe der 1970er Jahre bemühten sich immer mehr ethnische Communities für den Erhalt ihres kulturellen Erbes in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Die ‚Griechische Gemeinde‘ hat sich beispielsweise erfolgreich bei den örtlichen Schulbehörden in Ostkanada für einen dreisprachigen Unterricht (Englisch, Französisch, Griechisch) ihrer Kinder in speziellen Sprachschulen eingesetzt. In einer Rede im House of Commons bilanzierte der Präsident der ‚Griechischen Gemeinde‘ die positiven Auswirkungen des entwickelten Unterrichts:

„In 1971, only 4 per cent of our high school graduates went to university. Today, our special schools send 84 per cent of graduates into post-secondary education“ (House of Commons 1984, 114).

Die gescheiterten Versuche in einigen Schulen der Stadt Vancouver, die Kinder der indigenen Bevölkerung außerhalb der Regelklassen über ihr „kulturelles Erbe“ zu informieren, also eine unübersehbare Segregation der Kinder der ethnischen Majorität im Schulalltag zu praktizieren, führten allerdings gegen Ende der 1970er Jahre zu einem grundlegenden Umdenken. Als Alternative galt nun die Programmatik des ‚Gemeinsamen Lernens‘ über die Kultur der indigenen Bevölkerung sowie anderer ethnischer Minoritäten in der Schulklasse. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund müssen also im Sinne der produktiven Verarbeitung der Realität lernen, ihre innere Realität, also zum Beispiel bereits vor einer Auswanderung nach Kanada vorhandene Denk- und Handlungsmuster mit der nun für sie möglicherweise deutlich veränderten äußeren Realität in den kanadischen Schulen in ein (vorübergehendes) Gleichgewicht zu überführen (vgl. Hurrelmann 2006, 27). Dabei können die Schülerinnen und Schüler jedoch höchst unterschiedlich agieren. Hier entscheidet es sich nach der jeweiligen (bereits erworbenen) Kompetenz, wie eine Schülerin bzw. ein Schüler mit seinen Fähigkeiten umgeht und in welcher Weise er sie schließlich auf die schulischen Anforderungen und Bedingungen bezieht und anpasst. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang vor allem „the aim of these programs [...] to raise the self-esteem of the minority child. The assumption here is that if the group would feel more positive about itself, its members’ life chances would be different“ (Moodley 1995, 808). Gleichwohl merkt Moodley hierzu kritisch an, dass „however high self-concept does not come only from knowledge of a cultural heritage. What is ignored is the daily relegation of the group to a castelike lower status from which there is little chance of escape“ (ebd., 808).

Wenn im kanadischen Bildungswesen ethnische Differenz durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren also systematisch aufgewertet wird, so heißt dies nicht, dass die strukturellen Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen, denen ethnische Minderheiten im Arbeits- und Berufssystem ausge-

setzt sind, quasi automatisch überwunden werden und eine produktive Verarbeitung der Realität problemlos ermöglichen. Diese kritischen Anmerkungen fanden nach Moodley bei kanadischen Politikern durchaus Gehör und spiegeln sich seitdem sowohl in den Vorgaben des Gesetzgebers als auch in den interkulturellen ausgerichteten Angeboten der Administrationen wider.

Für die schulische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, die ethnischen Minderheiten angehören, ist es nach Auffassung der politischen Akteure von essentieller Bedeutung, dass Chancengleichheit und umfassende Partizipation nicht nur in den Curricula theoretisch erörtert werden, sondern ebenso von den schulischen Akteuren in der Praxis realisiert werden, wobei ihre jeweiligen Handlungen und Vorhaben immer im Einklang mit der kanadischen Multikulturalismusstrategie stehen sollen (vgl. Hormel/ Scherr 2004). Der Handlungsorientierung der Subjekte sind also in diesem Zusammenhang keine unüberwindbaren Grenzen gesetzt, gleichwohl müssen die SchülerInnen akzeptieren, dass nicht nur ihre eigene Kultur, sondern auch die der Mitschüler immer wieder als Themen auf dem Lehrplan stehen. Ein konträres Beispiel hierzu ist im Übrigen in den Vereinigten Staaten Amerikas zu finden, denn mit der Strategie des „melting pot“ sollen sich dort die verschiedenen Kulturen und Werte zu einer gemeinsamen integrierten nationalen Kultur mischen.

Im kanadischen Schulbezirk Durham in der Provinz Ontario lautet eine bildungspolitische Vorgabe des Gesetzgebers, die Kooperationsstrukturen in den jeweiligen Einzelschulen stetig auszubauen. Dabei geht es nicht nur um die Kooperation von Lehrkräften, sondern auch um die Kooperation mit außerschulischen Akteuren, die bereits seit einigen Jahren im Schulalltag praktiziert wird und sich bis zum heutigen Zeitpunkt zu einem der wesentlichen schulischen Handlungsfelder entwickelt hat. Ein zentrales Anliegen der Schulbehörden Ontarios respektive des Durham District School Boards ist es, die beteiligten Akteure während des Prozesses der interkulturellen Schulöffnung gemeinsam mit außerschulischen Akteuren über die diversen Lebensweisen, Bedürfnisse und Weltanschauungen der Schülerinnen und Schüler zu informieren bzw. von allen Schülern gemeinsam erarbeiten zu lassen. Um die Kultur der indigenen Bevölkerung oder der anderen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Unterricht adäquat bearbeiten zu können, ist eine

möglichst hohe Beteiligung von Angehörigen dieser Minderheitengruppen an Schulaktivitäten und Schulkonferenzen angestrebt. Die Migrantenselbstorganisationen werden von den schulischen Akteuren zudem ermutigt, aktiv an der Planung und Durchführung interkultureller Bildungsangebote mitzuwirken. Um ein möglichst breites Spektrum von Angeboten entwickeln können ist es daher seit den 1990er Jahren eine wesentliche Strategie des Bildungsministeriums, neben der aktiven Beteiligung von Eltern bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Zusammenarbeit mit lokalen Communities und Vereinen noch weiter zu verstärken:

„Active involvement and participation by members of the community in the development, implementation, and monitoring of school board policies and programs will ensure that community perspectives, needs, and aspirations are included and addressed“ (Ministry of Education of Training 1993, 13).

Die Schulbehörde ist also bestrebt, möglichst den ‚Querschnitt‘ aller in einer Gemeinde ansässigen ethnischen Gruppierungen mit in die Gestaltung des Schullebens einzubeziehen sowie ständige Evaluationen durchzuführen, um zu prüfen, ob dieses Ziel erreicht wurde, oder die Aktivitäten der Behörde eventuell noch ausgebaut werden müssen. Die Verantwortung für die konkrete Umsetzung der Schulpolitik in Ontario liegt allerdings bei der jeweiligen Schulleitung, die wiederum Eltern, Elterngruppen und Angehörige ethnischer Communities bei der Entwicklung, Durchführung und Kontrolle des Schulprogramms beteiligen soll. Dabei hat bereits eine empirische Untersuchung von Klement (1990, 186ff.) gegen Ende der 1980er Jahre gezeigt, dass interkulturelle Schulöffnungsansätze maßgeblich von der Haltung der Schulleitung abhängig sind. In diesem Sinne kann der (dauerhafte) Einsatz des Schulleiters für ein bestimmtes interkulturelles Öffnungsmodell zu sowohl positiven als auch negativen Ergebnissen für die weitere Schulöffnung führen. Für Kinder und Jugendliche ist die produktive Realitätsverarbeitung damit auch von einem externen Faktor abhängig, den sie selbst nicht beeinflussen können. Hier wäre also an die Bereitschaft der weiteren schulischen Akteure zu appellieren, der Schulleitung zum Beispiel Sinn und Nutzen der interkulturellen Öffnung zu veranschaulichen. Insbesondere blieben in der Vergangenheit nämlich, wie Kle-

ment weiter ausführt, jene Versuche hinter den Erwartungen zurück, die versuchten, eine interkulturelle Öffnung der Schule gegen den Willen der Schulleitung umzusetzen. Wenn die Schulleitung selbst in diese Prozesse eingebunden und entsprechendes Engagement zu erkennen war, zeigte sich nach Klement (ebd., 198) hingegen auch eine weitaus höhere Umsetzung der jeweiligen Schulöffnungsmodelle.

#### **8.7.8. Schulsozialarbeit**

Bereits im 19. Jahrhundert sahen diverse Wohlfahrtsprogramme der kanadischen Regierung eine wesentliche Aufgabe der Sozialarbeit in der schulischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen. Aus diesem Grund hatte ein so genannter „Truant Officer“ für einen regelmäßigen Schulbesuch derjenigen Jugendlichen zu sorgen, die im Zuge der wachsenden Industrialisierung und zunehmenden Kinderarbeit der Schule fernblieben. Der Truant Officer galt zum damaligen Zeitpunkt als eine wichtige Verbindung zwischen Elternhaus und Schule (vgl. Nieslony 2004, 40). Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde dieser Truant Officer durch einen „Attendance Officer“ ersetzt, welcher wiederum aufgrund schulischer Bildungsprogramme seit den 1940er Jahren durch den „School Social Worker/ Attendance Counsellor“ ersetzt wurde. Der Tätigkeitsbereich dieses School Social Worker umfasste überwiegend die Aufsicht und Beratung von Eltern und der Schülerschaft (ebd.). Seit Anfang der 1970er waren die SchulsozialarbeiterInnen dann zumeist in Gemeindehäusern angestellt, die stets eine enge Zusammenarbeit mit den lokalen Schulen anstrebten. Die zentralen Handlungsfelder skizziert Nieslony (2004, 40):

„Beratung in Einzelfällen, familienorientierte Intervention und Koordination der bestehenden Hilfsangebote gehören zu den Hauptaufgaben. Zudem werden Hilfen bei Erziehungsproblemen, Begleitung der Eltern in Ernährungs- und Gesundheitsfragen bis hin zur Schuldnerberatung in Anspruch genommen. Es gibt Programme zur Prävention und Bewältigung für Fälle der (sexuellen) Gewalt“.

Die Entwicklungslinien der Schulsozialarbeit sind jedoch aktuell in jeder Provinz unterschiedlich. Aus diesem Grund werden im Folgenden vor allem jene

Formen herausgearbeitet, die Bezüge zu einer interkulturellen Schulöffnung hervorheben. In mehreren kanadischen Städten wie Toronto, Ottawa und Hamilton sind zum Beispiel als eine Form der schulischen Sozialarbeit so genannte „Settlement Worker in School (SWIS)“ zur intensiven Unterstützung sowie Begleitung von neu zugewanderten Familien in den Schulen eingesetzt und zwar auf der Basis einer jeweils individuellen Entscheidung eines so genannten „Steering Committee“. Dieses Komitee ist für die Begleitung und effektive Steuerung des SWIS-Programms verantwortlich. Die bisherigen Erfahrungen mit dem Programm zeigen, dass die Familien in den ersten Monaten nach der Migration an einer möglichst frühzeitigen Kontaktaufnahme mit dem SWIS interessiert sind.

In den Schulen berät der SWIS die Familien, eruiert ihre individuellen Bedürfnisse und bietet ihnen bei komplexen Problemlagen seine Unterstützung an (vgl. Löser 2008, 55f. mit Verweis auf Ontario Council of Agencies Serving Immigrants 2005), das heißt der Einsatz eines SWIS ist also nicht ausschließlich auf den schulischen Bereich begrenzt. Allerdings ist ihre Tätigkeitsdauer begrenzt und für weiterführende Angebote, die über den Ansiedlungsprozess hinausgehen, sind wiederum andere Einrichtungen zuständig, etwa die zuvor erwähnten Social Worker.

Der erste Kontakt mit einem SWIS kommt häufig bei der Schulanmeldung oder bei schulischen Aktivitäten zustande. Eine umfassende Beratung der Migranten durch den SWIS beginnt dann zeitnah mit Übersetzungstätigkeiten, damit die Eltern über bedeutende Aspekte des kanadischen Schulsystems informiert sind. Dadurch ist zum einen eine höhere Transparenz möglich. Zum anderen gelingt bereits in der Anfangsphase der Migration die Öffnung der Schule gegenüber ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Der Sozialisationsprozess kann für Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung dahingehend positiv beeinflusst, als dass Schwellen- und Partizipationsängste der Eltern gemindert werden und ihnen die Bedeutung von Bildung für ein gelingendes, multikulturelles Zusammenleben in Kanada verdeutlicht wird.

Der SWIS berichtet der Schulleitung und dem Kollegium in regelmäßigen Zeitabständen über seine Arbeit mit den Eltern. In Absprache mit der Schulleitung

wird festgelegt, wie der SWIS die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet und über welche schulischen Aktivitäten er zu informieren hat. Die Schulleitung stellt dem SWIS zudem Informationen über neue Migranten zur Verfügung, sodass eine zeitnahe Kontaktaufnahme erreicht werden kann. Des Weiteren hat der SWIS neben seiner Funktion als Elternberater auch als Ansprechpartner für die Lehrkräfte an Bedeutung gewonnen. So kann beispielsweise ein Lehrer den SWIS bitten, eine Einwandererfamilie in der neuen schulischen Umgebung zu unterstützen und bei komplexen Fragestellungen entsprechend zu beraten.

In der Crescent Town Public School besteht zum Beispiel eine Kooperation mit dem „Newcomer Settlement Service“, der mehrmals wöchentlich anwesend ist und in den Räumlichkeiten der Schule den neu zugewanderten Familien Orientierungshilfen bietet. Die hiermit verbundene Beratungs- und Angebotsdichte dient vor allem dem Ziel der zeitnahen und erfolgreichen Integration. Mit Blick auf die entsprechende Akzeptanz der multikulturellen Arbeitsweisen in den gesellschaftlichen Institutionen stellen Kollberg et al. (2006, 245) fest:

„Die aktive Betreuung neu zugewanderter Menschen spiegelt (...) besonders deutlich im Bildungssystem die Offenheit der kanadischen Gesellschaft wider. Die Immigranten werden empfangen und aufgenommen – sie sind prinzipiell gewollt, und zwar nicht nur diejenigen, die im Rahmen der Anwerbequoten kommen“.

Die Bandbreite der Schulsozialarbeitsformen zeigt das Beispiel der „Georges Vanier Secondary School“. An dieser Schule umfasst das Angebot eine Berufs-, Praktikums- sowie Joborientierung und -vermittlung sowohl für die SchülerInnen als auch ihre Eltern. Die Angebote werden hier von einem externen lokalen Träger organisiert und gestaltet (ebd.). Dabei ist für die Verankerung eines kommunalen Angebots die räumliche Verankerung in der Schule schon deswegen sinnvoll, weil diese den Familien keine langen (Um-) Wege zumutet und damit ähnlich wie die Crescent Town Public School bereits im Vorfeld niedrige Besuchsquoten zu vermeiden versucht. Im Hinblick auf die gelingende Sozialisation kann es für die Kinder und Jugendlichen durchaus hilfreich

sein, wenn Eltern mit Migrationshintergrund stärker in die Bildungsarbeit mit einbezogen werden.

Schließlich haben einige School Boards in Ontario zeitweise so genannte „Community Liaison Counsellors“ zur Bearbeitung und Behebung von etwaigen Wert- und Normenkonflikten mit Eltern bzw. zum Teil auch um Unstimmigkeiten mit außerschulischen Partnern zu klären eingesetzt. Die bis zum Jahr 1998 eingesetzten Community Liaison Counsellors waren zudem für die Förderung der spezifischen Bedürfnisse des Stadtteils bzw. der unterschiedlichen ethnischen Communities zuständig. Ihr Angebot umfasste unter anderem die Sprachunterstützung und Übersetzung, Beratungsgespräche mit Lehrkräften bei der Bewertung und Einstufung von Schülerinnen und Schülern und die Aufklärung der Eltern über die Besonderheiten und die Funktionsweise des kanadischen Schulsystems (vgl. Hormel/Scherr 2004, 90). In der Zeit nach 1998 übernahmen dann zum Beispiel im Durham District School Board spezielle Beratungskommissionen (Ethnocultural Advisory Committees), zusammengesetzt aus Angehörigen verschiedener lokaler Communities, einen Teil der Aufgaben der Community Liaison Counsellors. Im Hinblick auf die Implementierung einer antirassistischen Schulpolitik arbeiten sie konstruktiv mit den Schulgremien zusammen und beteiligen sich an der Entwicklung eines entsprechenden Schulprogramms.

## **8.8. Zwischenfazit Kanada**

Die interkulturelle Öffnung von Schule wird in Kanada vor allem durch die seit 1971 etablierte staatliche Programmatik des Multikulturalismus gestützt. Im Vergleich zur bundesdeutschen Situation kann die Idee einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft und eines gleichberechtigten Zusammenlebens von Gruppen unterschiedlicher Herkunft weitgehend als gesellschaftspolitischer Konsens vorausgesetzt werden (vgl. Hormel/ Scherr 2004, 81). Insbesondere im kanadischen Zensus von 2006 spiegelt sich die multiethnische Bevölkerungsstruktur mit über 200 registrierten ethnischen Gruppierungen wider. Das Einwanderungssystem im Allgemeinen und das Punktesystem im Besonderen benachteiligen jedoch Facharbeiter sowie ungelernte Arbeiter, die nicht



über höhere Bildungszertifikate verfügen. Die bevorzugte Einwanderungsgenehmigung für höher qualifizierter Fachkräfte führt schließlich dazu, dass das kanadische Bildungswesen weitaus weniger mit bildungsschwachen Einwanderungsgruppen konfrontiert ist, als Deutschland, dessen Schulen schon im Zuge der „Gastarbeiterpolitik“ vermehrt von Kindern geringer qualifizierter Arbeiter aus Mittel- und Südeuropa besucht wurden.

In Kanada hat vor allem die Schule die Funktion, einen Beitrag zur gesellschaftlichen Inklusion der gesamten Familie zu leisten. Dies geht mit dem kanadischen Staatsverständnis einher, welches die gesellschaftliche Teilhabe und das Zelebrieren kultureller Vielfalt in besonderer Weise hervorhebt (vgl. Löser 2010, 269). Vor diesem Hintergrund werden die Eltern als wichtige Partner für Bildung und Persönlichkeitsentwicklung von den schulischen Akteuren erkannt. Insbesondere in kanadischen Großstädten wie Toronto ist das Bemühen der Lehrkräfte um ein partnerschaftliches Verhältnis zu Eltern und Familienangehörigen heute bereits in fast allen Schulen gängige Praxis. Im Interesse einer positiven (schulischen) Entwicklung sollen insbesondere die interkulturellen Kompetenzen der Eltern weiter gestärkt werden. Eltern mit Migrationshintergrund können ihre Kompetenzen zum Beispiel durch die Teilnahme an so genannten „Citizenship-Education“-Kursen erweitern.

Im Hinblick auf eine gelingende Sozialisation ist aber auch das umfassende Angebot zur Förderung der muttersprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von besonderer Relevanz. Angebote zur sprachlichen Bildung können vor allem dann zu einer produktiven Realitätsverarbeitung beitragen, wenn sie neben den Eltern zusätzlich die Vertreter von Migrantenselbstorganisationen und Vereinen mit einbeziehen, wobei die kanadische Regierung im Rahmen ihrer Multikulturalismus-Politik in den 1970er Jahren schon viel früher als die bundesdeutschen Akteure die ‚Schlüsselfunktion‘ von sprachlicher Verständigung in einem multiethnischen Staat erkannt.

Durch die Erarbeitung von interkulturellen Curricula wird schulisches Wissen zudem nicht weiter in einer eurozentrischen Perspektive vermittelt, sondern berücksichtigt nunmehr explizit die kulturelle Heterogenität. Die Umsetzung

des interkulturellen Curriculums in Schule und Unterricht stellt die Lehrkräfte in Kanada damit vor die Aufgabe, ihren SchülerInnen die vielfältigen Sichtweisen auf Themen und Konzepte aufzuzeigen, und ihnen zu helfen, eigene Erfahrungen und Standpunkte zu präsentieren. Dabei kann die von den politischen Akteuren als zentral erachtete Bezugnahme zu Erfahrungen und Bedürfnissen der Communities zu einem Abbau von Hemmschwellen gegenüber der Beteiligung an schulischen Prozessen beitragen (vgl. Hormel/ Scherr 2004, 101). Bereits seit den 1970er Jahren bemühen sich immer mehr ethnische Communities für den Erhalt ihres kulturellen Erbes in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Um letztlich ein möglichst breites Spektrum von Angeboten entwickeln zu können ist es seit den 1990er Jahren eine wesentliche Strategie des Bildungsministeriums des Bundesstaates Ontario, neben der aktiven Beteiligung von Eltern bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung, sowohl die Zusammenarbeit mit lokalen Communities und Vereinen als auch die Zusammenarbeit mit SozialarbeiterInnen noch weiter auszubauen.

Die interkulturelle Öffnung von Schule zeigt sich aber auch darin, dass viele Schulen „Multikulturalität“ explizit in gestalterisches bzw. künstlerisches Handeln mit einbeziehen (vgl. Amrhein 2010, 215) und die Schulgebäude entsprechend gestalten. Auf diese Weise bringen die Schulen die „Kultur des Willkommenseins“ für jeden Besucher sichtbar zum Ausdruck und leisten einen Beitrag für eine gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Des Weiteren ist die Lehrerausbildung seit einigen Jahren praxisorientierter strukturiert, als dies beispielsweise in Deutschland der Fall ist. In Kanada ist insbesondere von angehenden Lehrkräften ein reflektierter Umgang mit kulturellen Zuschreibungen zu erlernen, da so alle Schülerinnen und Schüler ohne Barrieren ihre Realität verarbeiten können. Interkulturelle Kompetenzen sind daher in Weiterbildungsveranstaltungen sukzessive zu trainieren. In Kanadas Schulen ist das multikulturelle Zusammenleben der Kinder und Jugendlichen ein wesentliches Themen- und Handlungsfeld in den Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Die Teilnahme ist für die meisten Lehrer eine Selbstverständlichkeit, wie eine Befragung von Link (2012) zeigt. Die Lehrkräfte haben in den Weiterbildungsveranstaltungen zudem die Möglichkeit, an Strategien gegen

die Diskriminierung in der Bewertung von Schülerleistungen zu arbeiten oder Erfahrungen aus der schulischen Praxis miteinander auszutauschen.

## **9. Vergleichende Länderanalyse: Deutschland**

In Anbetracht einer stetig zunehmenden Anzahl von Migrantenkindern im deutschen Bildungswesen geht es zu Beginn des nächsten Abschnitts zunächst um eine theoretisch fundierte Analyse des Phänomens der Migration nach Deutschland. Die interkulturelle Öffnung von Schulen ist zwar letztlich auch in Deutschland kein gänzlich neues Thema, gleichwohl kann von einer flächendeckenden Umsetzung bis heute nicht die Rede sein. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund könnten jedoch hiervon im Hinblick auf ihre weitere persönliche Entwicklung profitieren. Vor diesem Hintergrund soll die bisherige Praxis interkultureller Schulöffnung in Deutschland kritisch reflektiert und dabei auf Beispiele aus der schulischen Praxis Bezug genommen werden.

### **9.1. Bundesdeutsche Entwicklungslinien der Migration seit 1945**

In Bezug auf die Migration nach Deutschland seit 1945 werden in der Regel drei Wandertypen unterschieden (vgl. Mecheril 2004, 28ff.), und zwar Aussiedlung, Arbeitsmigration und Flucht. Insbesondere die letzten Kriegs- und die ersten Nachkriegsjahre sind sowohl in der Bundesrepublik (BRD) als auch in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) durch die Aufnahme von Vertriebenen und Flüchtlingen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten gekennzeichnet. Im Zuge des von der DDR veranlassten Mauerbaus zogen bis 1961 mindestens 3,1 Millionen Flüchtlinge und Übersiedler in die Bundesrepublik, dem stehen ca. 470.000 Abwanderungen aus dem Westen in den Osten gegenüber. Zur gleichen Zeit wanderten aus der BRD über 2 Millionen Menschen nach Übersee aus, überwiegend in die USA, nach Kanada und Australien (vgl. Geißler 2002, 67f.).

Durch das Ausbleiben der DDR-Arbeitskräfte infolge des Mauerbaus wurde in Westdeutschland das Bemühen intensiviert, die Rekrutierung von Arbeitskräften auf allochthone Gruppen auszudehnen. Infolge des Arbeitskräftemangels wurden immer mehr Arbeitnehmer gesucht, die auf dem inländischen Markt nicht mehr zu finden waren. Weitere gesellschaftliche Entwicklungen, die von 1955 an zu einer Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften geführt haben,

waren der Aufbau der Bundeswehr, die längeren Ausbildungszeiten von Jugendlichen wegen der fortschreitenden technologischen Entwicklung sowie die Auswirkungen von geburtenschwachen Jahrgängen.

Vor diesen Hintergründen schloss die Bundesrepublik am 20. Dezember 1955 mit Italien das erste Anwerbeabkommen ab. Es folgten Abkommen mit Griechenland und Spanien (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und dem ehemaligen Jugoslawien (1968). Gegen Ende des Jahres 1973 beschloss die damalige Bundesregierung ein Ende der so genannten ‚Anwerbepolitik‘, das auf die Verringerung der Anzahl nicht-deutscher Beschäftigter abzielte. Begründet wurde dieses Vorgehen unter anderem mit dem Ölembargo der OPEC und der sich anschließenden Rezession. Durch den verstärkten Zuzug von Familienmitgliedern der so genannten ‚Gastarbeiter‘ wuchs die Zahl der ausländischen Bevölkerung dennoch weiter an. Nunmehr sahen sich auch die deutschen Schulen verstärkt mit ethnischer Heterogenität konfrontiert, was zunächst zu ambivalenten Reaktionen in der Erziehungswissenschaft führte.

Die Anzahl ‚ausländischer SchülerInnen‘ an den allgemeinbildenden Schulen hat sich in der Zeit von 1970 bis 1997 stetig erhöht. In Westdeutschland besuchten beispielsweise 1960 lediglich 55.000 Kinder und Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit eine Schule. Vor der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten BRD und DDR im Jahr 1990 erreichte die entsprechende Zahl dann bereits fast die Millionengrenze (vgl. Hopf 1994, 369). Die Daten der amtlichen Statistik sind allerdings insofern problematisch, als dass das zu diesem Zeitpunkt zu Grunde gelegte so genannte ‚Ausländerkonzept‘ ausschließlich die Staatsangehörigkeit der SchülerInnen erfasste, wohingegen der Migrationshintergrund unberücksichtigt blieb (vgl. Herwartz-Emden 2007). Durch die weitere Arbeit mit dem Ausländerländerkonzept hätten allerdings Bildungserfolge bzw. Misserfolge von eingebürgerten Kindern und jahrelanges pädagogisches Engagement demnach verkannt werden könnten.

Seit Beginn der 1980er Jahre ist Deutschland verstärkt „Zufluchtsort“ für Asylsuchende aus Krisengebieten, sowohl der europäischen als auch außereuropäischen Welt. Die wesentlichen Ursachen hierfür sind Kriegshandlungen und

systematische, politisch intendierte Unterdrückungen, z.B. der religiösen Bedürfnisse. Die Zahl der Asylsuchenden nahm dann insbesondere gegen Ende der 1980er Jahre stark zu und erreichte 1992 mit 438.000 Antragstellern den Höhepunkt.

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive zeigt sich, dass das Leben von Flüchtlingen vor Ort entscheidend vom juristischen Diskurs des „Zufluchtsortes“ bestimmt wird (vgl. Mecheril 2004, 39). In Bezug auf administratives Handeln in Deutschland ist darauf zu verweisen, dass die Lebensbedingungen von Asylsuchenden in erheblichem Maße eingeschränkt wurden, beispielsweise durch Zwangsunterbringung, nachrangige Arbeitsvermittlung und geringe Sozialtransferleistungen.

## **9.2. Migrationsstatus in rechtlicher Hinsicht**

Über das genaue Ausmaß an Zuwanderung nach Deutschland gab es bis zu den statistischen Erhebungen infolge des Mikrozensusgesetzes 2005 keine verlässlichen Daten. Der Mikrozensus ist die jährliche, amtliche Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt in Deutschland mit einem Auswahlatz von 1 % (ca. 830.000 Befragte in rund 390.000 Haushalten). Öffentliche und amtliche Statistiken ermittelten bis zum Jahr 2005 ausschließlich die Zahl der nicht deutschen Staatsangehörigen. Ausländische Staatsangehörige sind jedoch mit rund 46,7% im Jahr 2005 nur noch eine Teilmenge der Personen mit Migrationshintergrund neben Eingebürgerten und (Spät-)Aussiedlern sowie deren in Deutschland geborenen Kindern (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2010). Auf dieses Defizit in den amtlichen Statistiken wurde mit der Einführung des Konzeptes der „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ im Mikrozensusgesetz reagiert, denn eine Unterteilung in Ausländer und Deutsche kann, insbesondere in den Schulen, die ethnische Heterogenität nicht mehr angemessen abbilden.

Im Jahr 2008 hatten von 82,1 Millionen Einwohnern Deutschlands insgesamt 15,6 Millionen Personen einen Migrationshintergrund, das heißt, etwa 19% der Gesamtbevölkerung sind seit 1950 nach Deutschland zugewandert oder

Nachkommen von Zuwanderern. Von der Bevölkerung mit Migrationshintergrund besitzen 8,3 Millionen die deutsche Staatsangehörigkeit und weniger als die Hälfte eine ausländische Staatsangehörigkeit (7,3 Mio.).

Die so genannte „Alterspyramide“ (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2010, 26) für Deutschland im Jahr 2008 verdeutlicht die Notwendigkeit von Bildungskonzepten, die eine heterogen zusammengesetzte Schülerschaft als Bereicherung für den Schulalltag anerkennen und diese auch als Anlass für produktive Unterrichtsgestaltung nehmen. So ist der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in den jüngeren Altersstufen am größten. Zudem ist ein weiterer Anstieg zu erwarten. Bei Kindern unter fünf Jahren liegt der Anteil an der Gesamtbevölkerung schon jetzt bei über einem Drittel (34,4%), bei den Kindern bis zum Lebensalter von zehn Jahren sind es 32,7% (vgl. ebd.). Die Notwendigkeit eines umfangreichen, bildungspolitischen Handelns wird auch durch den Vergleich der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund in den jüngeren Altersstufen deutlich: Der Anteil der Kinder unter fünf Jahren mit Migrationshintergrund ist mit 7,4% im Jahr 2008 mehr als doppelt so hoch wie bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (3,3%). Bei den älteren Jahrgängen sind dagegen 22,8% der Personen ohne Migrationshintergrund über 65 Jahre alt, bei den Migranten sind es nur 9,0%. Auch der Anteil der Altersgruppe der 45- bis unter 65-Jährigen ist bei Personen ohne Migrationshintergrund mit 27,5% deutlich größer als bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (21,9%) (vgl., ebd.).

### **9.3. Herkunftsregionen der Migranten in Deutschland**

Die Kenntnis der jeweiligen Herkunftsregionen von Migranten ist für Bildungskonzepte mit Berücksichtigung einer interkulturellen Perspektive von Bedeutung, da auf dieser Grundlage ein adäquates und auf die jeweiligen kulturellen Erfahrungen der allochthonen Bevölkerung abgestimmtes Konzept erarbeitet werden kann.

Laut Statistischem Bundesamt leben aktuell im Bundesgebiet insgesamt 10,62 Mio. Personen mit eigener Migrationserfahrung (3,2 Mio. ohne Angabe der

Herkunftsregion) und 4,88 Mio. (1,68 Mio. ohne Angabe der Herkunftsregion) ohne eigene Migrationserfahrung (vgl. Rühl 2009).

Von den Personen mit eigener Migrationserfahrung geben 53,7% Europa als Herkunftsregion an (23,3% aus den 26 anderen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union und 30,4% aus dem sonstigen Europa (Türkei, Ukraine Serbien und Montenegro, Kroatien und Bosnien/Herzegowina). An zweiter Stelle folgen Asien, Australien und Ozeanien (vor allem Naher und Mittlerer Osten sowie Süd- und Südostasien) mit 10,8%.

Bei den vertiefenden statistischen Erhebungen der Migranten nach ihren jeweiligen Herkunftsländern ist erkennbar, dass Personen türkischer Herkunft mit etwas mehr als 2,5 Millionen Menschen die größte Gruppe innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stellen. Unter Berücksichtigung der einem bestimmten Herkunftsland zuordenbaren (Spät-)Aussiedler haben 7,5 % bzw. 1,156 Millionen Personen einen polnischen und 6,7 % bzw. 1,036 Millionen Personen einen russischen Hintergrund. 4,9 % besitzen einen italienischen Hintergrund.

Insbesondere Personen mit Migrationshintergrund aus den ehemaligen Anwerbestaaten haben überproportional häufig keine eigenen Migrationserfahrungen mehr gemacht, das heißt, sie sind bereits in Deutschland geboren. So sind 43,4 % der Personen italienischer, 40,2 % derer mit türkischer und 37,5 % derer mit griechischer Herkunft nicht selbst nach Deutschland zugewandert (vgl. Rühl 2009).

Im Jahr 2013 wurden zudem 109.580 Asylersanträge von Flüchtlingen aus unterschiedlichen Ländern in Deutschland gestellt. Dies entspricht einem Anstieg von rund 45.000 Anträgen im Vergleich zum Vorjahr. Hauptherkunftsland von Asylsuchenden in der Bundesrepublik war mit rund 14.900 Asylersanträgen die Russische Föderation. Dabei handelt es sich um vorwiegend Flüchtlinge aus dem Nordkaukasus, vor allem Tschetschenien. Kriegsflüchtlinge aus Syrien (11.900 Anträge) sind die zweitgrößte Gruppe und Roma aus Serbien (11.500 Anträge). Entgegen der in den Medien verbreiteten Sichtweise fliehen



Roma aus Serbien und anderen Balkanstaaten allerdings nicht nur aus bitterster Armut, sondern auch vor einer massiven Diskriminierung und Ausgrenzung, die existenzbedrohend ist (vgl. Bundesministerium des Inneren 2014).

#### **9.4. Aufenthaltsdauer der Bevölkerung mit Migrationshintergrund**

Im Jahr 2008 lebte gut drei Viertel (77,6%) der Bevölkerung mit eigener Migrationserfahrung seit bis zu neun Jahren in der Bundesrepublik, 38,7% lebten seit mehr als zwanzig Jahren und 9,3% bereits seit 40 Jahren in der Bundesrepublik. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer betrug bis zu diesem Zeitpunkt 20,3 Jahre (vgl. Mikrozensus 2008). Diese Aufenthaltsdauern sind für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften nicht unbedeutend, da sie zeigen, dass Konzepte, die nur eine kurzfristige Zuwanderung thematisieren, wie beispielsweise Konzepte der Ausländerpädagogik, so nicht mehr tragfähig sind.

Die Differenzierung der Aufenthaltsdauer von Personen mit eigener Migrationserfahrung spiegelt des Weiteren die Migrationsgeschichte in Deutschland seit den 1950er Jahren wider. Insbesondere Migranten aus den ehemaligen Anwerbeländern haben vielfach einen langjährigen Aufenthalt. Eine durchschnittliche Aufenthaltsdauer von über 20 Jahren ist bei italienischen (28,2 Jahre), kroatischen (27,6 Jahre), griechischen (27,3 Jahre) und türkischen (24,1 Jahre) Migranten zu konstatieren (vgl. Rühl 2009).

In der Gruppe der (Spät-)Aussiedler weist mehr als die Hälfte (52,9 %) eine Aufenthaltsdauer zwischen 9 und 20 Jahren auf, 30,3 % leben seit mindestens 20 Jahren in Deutschland und lediglich 16,8 % weniger als neun Jahre. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der (Spät-)Aussiedler beträgt gut 20 Jahre. An dieser Stelle sind erneut Parallelen zwischen der Aufenthaltsdauer und der Zuwanderungsgeschichte (hier: die der (Spät-)Aussiedler) ersichtlich. So zogen in den Jahren von 1988 bis 1995 jährlich mehr als 200.000 (Spät-) Aussiedler mit ihren Familienangehörigen nach Deutschland.

Von 1950 bis 2008 zogen insgesamt etwa 4,5 Millionen (Spät-)Aussiedler mit ihren Familienangehörigen nach Deutschland. Der Höhepunkt wurde im Jahr 1990 mit 397.000 zugewanderten Aussiedlern registriert (vgl. Rühl 2009).

Flüchtlinge haben in Deutschland einen besonderen Aufenthaltsstatus und müssen zum Teil lange auf eine erste Entscheidung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) über ihre Asylanträge warten. Auf Grund einer Gesamtschau, die alle relevanten Erkenntnisse ermittelt, entscheidet das Bundesamt, ob dem Asylbewerber Asyl, Flüchtlingsschutz oder subsidiärer Schutz zu gewähren oder der Asylantrag schließlich abzulehnen ist. Vor diesem Hintergrund variiert auch die jeweilige Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik zum Teil erheblich. Im Jahr 2013 lag die durchschnittliche Bearbeitungsdauer von Asylanträgen beim Bundesamt bereits bei über sieben Monaten. Für irakische Flüchtlinge dauerte das Verfahren bis zu einer ersten Entscheidung durchschnittlich 9,5 Monate, für iranische Flüchtlinge 13 Monate. Afghanische Flüchtlinge mussten über 14 Monate, pakistanische und somalische Flüchtlinge 15 Monate warten und eritreische Flüchtlinge fast 17 Monate (vgl. Pro Asyl 2014). Insbesondere Anträge von Flüchtlingen aus den Balkan-Staaten werden seit etwa zwei Jahren bevorzugt bearbeitet und die Betroffenen in sogenannten „Schnellverfahren“ pauschal abgelehnt. Wenig Beachtung schenkt die Bundesregierung in diesem Kontext dem Umstand, dass die aus den Balkan-Staaten fliehenden Roma teilweise vor Ort diskriminiert und ausgegrenzt werden.

Im Mittelpunkt der gesellschaftlichen und politischen Bemühungen muss also mit Blick auf eine gelingende Sozialisation zukünftig mehr der einzelne Mensch mit seinen individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen stehen und die aktuell geplanten Änderungen des deutschen Zuwanderungsrechts kritisch hinterfragt werden. In den vergangenen Jahren haben viele Bundesländer die Schulpflicht für Kinder, die aus ihrer Heimat geflohen sind, eingeführt. Bis dahin hatten sie in vielen Bundesländern zwar prinzipiell das Recht, jedoch nicht die Pflicht, eine Schule zu besuchen. Dies ist auch für die Institutionen des Bildungswesen mit Konsequenzen verbunden, denn bislang fehlt es vor allem an entsprechenden Unterrichtskonzepten, die auf ihre Bedürfnisse eingehen, und an einer umfassenden Unterstützung durch SchulsozialarbeiterInnen. Dabei müsste vielmehr das Recht auf Bildung gestärkt werden, das jedoch in Bezug auf Flüchtlinge oft pauschal mit der Vollendung des 16. oder 18. Lebensjahres für beendet erklärt wird. Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich,

dass insbesondere Jugendliche über das 18. Lebensjahr hinaus einen Zugang zu schulischer Bildung in Deutschland erhalten und einen Schulabschluss erwerben können.

### **9.5. Regionale Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Bundesgebiet**

Die regionale Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist innerhalb der Bundesrepublik sehr unterschiedlich. Während im früheren Bundesgebiet einschließlich Berlin im Jahr 2008 etwas mehr als 95% aller Menschen mit Migrationshintergrund lebten, lebten in den neuen Bundesländern (Gebiet der früheren DDR) nur 4,7% aller Menschen mit Migrationshintergrund. Bei Betrachtung der absoluten Zahlen wird zudem deutlich, dass die überwiegende Anzahl der Personen in Nordrhein-Westfalen lebt. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu beachten, dass die Anteile der Migranten auch innerhalb der einzelnen Bundesländer je nach Region differieren und im Besonderen die Agglomerationsräume mit 22,8% einen höheren Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zu verzeichnen haben als die ländlichen Regionen mit 10,9%.

Die städtischen Regionen scheinen also für die Zuwanderer von höherer Attraktivität. Bei den Kindern unter sechs Jahren lag 2007 der Anteil in Frankfurt am Main bei über zwei Dritteln (67,5) und auch in Duisburg haben mehr als die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund (54,2%) (vgl. Mikrozensus 2008). Der statistische Befund, dass es Stadtquartiere gibt, in denen sich Zuwanderer einer gemeinsamen Herkunft konzentrieren, täuscht allerdings allzu oft über die Faktizität einer ebenso breiten Streuung der Herkunftsregionen der zugewanderten Bevölkerung in solchen städtischen Quartieren, wie beispielsweise im Duisburger Stadtteil Hochfeld, hinweg. Dabei gehen Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler von der Annahme aus, dass der Hauptteil künftiger Migrationen sich auch weiterhin auf die städtischen Ballungsgebiete konzentrieren wird und dort vor allem auf Wohngebiete mit einer hohen Konzentration von Zuwanderern (vgl. Bildungsbericht 2005, Gogolin et al. 2006, 19f.). Zugleich ist jedoch eine stärkere Verteilung über die Stadtregionen zu erwarten und nur wenige Wohngebiete werden von den Wanderungsbewegungen ausgenommen bleiben.

Bildungseinrichtungen stehen in Großstädten somit vor der Herausforderung, auf eine umfangreiche sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität zu reagieren. Dabei ist zu reflektieren, ob das pädagogische Personal sein Handeln in Kindergärten und Schulen bereits adäquat auf die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bezieht. Zu prüfen ist in diesem Zusammenhang auch, ob dabei die überwiegend überholten Konzepte der Ausländerpädagogik noch zum Einsatz kommen.

#### **9.6. Debatten über Multikulturalismus im bundesdeutschen Kontext**

Die vorliegende wissenschaftliche Literatur zum Thema „Multikulturalismus in Deutschland“ zeigt, dass eine bundesweit einheitliche Definition nur bedingt aussagekräftig ist. Denn im Laufe der letzten Jahrzehnte wurden von diversen Wissenschaftlern unter dem gleichnamigen Signum teilweise erheblich voneinander abweichende Konzeptionen subsumiert.

Zwar wurde in der bundesdeutschen Öffentlichkeit das Thema erst Anfang der 1980er Jahre aufgegriffen und die Debatte über Multikulturalität immer nur punktuell geführt bzw. teilweise für politische Zwecke instrumentalisiert (vgl. Neubert et al. 2006.). Die Folgen der Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten sind bis heute ungenügende Abgrenzungen bzw. theoretische Überschneidungen mit anderen Termini:

„Multikulturell, transkulturell, leitkulturell, interkulturell – diese Begriffe drohen in ein sprachliches Imponiermaterial verwandelt zu werden, in welchem man sich um ihre Bedeutung und Tiefenschärfe nicht weiter kümmern muss. (...). Der Streit geht nicht nur um die angemessene Bedeutung des Kulturbegriffs und die quantitative Bestimmung der jeweiligen Vorsilben multi, trans, inter, sondern auch um die Zukunft der Gesellschaften in einem Weltinformationszeitalter“ (Demorgon et al. 2006, 27).

Auch Gogolin und Krüger- Potratz (2006, 110) monieren, dass zwischen den Vorsilben ‚inter...‘ und ‚multi...‘ im pädagogisch praktischen oder bildungspolitischen Sprachgebrauch oft nicht unterschieden wird. In der Fachsprache der interkulturellen Pädagogik würde hingegen im Besonderen auf die unterschiedliche Bedeutung beider Termini Wert gelegt. Mit dem Begriffsbestandteil

‚multi...‘ wird nach weitgehender Übereinkunft eine beschreibende Perspektive eingenommen, während in ‚inter...‘ eine programmatische Dimension mitschwingt.

Multikulturalismus entwickelt sich also zunehmend auch zu einem Leitbegriff, mit dem Einwanderungsgesellschaften charakterisiert werden. Die Diskussion über das multikulturelle Zusammenleben sowie die gesellschaftspolitischen Folgen sind bereits zum heutigen Zeitpunkt integraler Bestandteil des kanadischen Gesellschaftsverständnisses. Im Vergleich mit den Multikulturalismuskursen aus dem anglo-amerikanischen Raum und der Bundesrepublik gibt es neben einigen inhaltlichen Unterschieden aber auch Ähnlichkeiten. Dabei ist für die Diskurse in Deutschland zwischen der ‚Politik der Differenz‘, der Hegemoniekritik und dem Ansatz des Transnationalismus zu unterscheiden (vgl. Neubert et al. 2006, 9).

In Anlehnung an Neubert et al. (2006, 9ff.) sollen nunmehr sechs Positionen des bundesdeutschen Multikulturalismuskurses in Umrissen skizziert werden, die in recht unterschiedlicher Weise in akademische und politische Diskussionen einfließen.

Die erste Position „Multikulturalismus als Bedrohung“ legt in ihren Überlegungen ein ethnisch- homogenes Nationenkonzept zugrunde. Ethnische Vielfalt erfährt dabei keine Wertschätzung, sondern, im Gegenteil, wird als gesellschaftliches Konfliktpotential erachtet.

Der ‚tolerant-pluralistische Multikulturalismus‘ definiert Multikulturalität demgegenüber als Chance bzw. Bereicherung der eigenen Kultur und lässt sich vor allem in kommunalpolitischen Initiativen, wie z.B. dem multikulturellen Referat in Köln oder dem interkulturellen Büro in Darmstadt, finden.

Eine Verbindung von kulturellen Fragestellungen mit politischen Themen kennzeichnet die dritte Position ‚Multikulturalismus als Chance zur Demokratisierung‘. Auf der Grundlage von Multikulturalität strebt sie eine kritische, auf Demokratisierung ausgerichtete Transformation der Gesellschaft an. Es wird eine plurale Integration gefordert, zu der die Anerkennung und Förderung von

Einwanderungsgemeinschaften und die interkulturelle Ausrichtung von gesellschaftlichen Subsystemen gehören.

Die vierte Position des ‚radikal-universalistischen Multikulturalismus‘, vertreten von Radtke, lehnt Kultur als Beschreibungskategorie der Gesellschaft ab und sieht sich mitunter der Tradition der Aufklärung verbunden. Das egalitäre Prinzip soll demnach prägend für den politischen und sozioökonomischen Status sein. Ohne diese universelle Rückbindung bestehe mit dem Multikulturalismus die Gefahr, einer Ethnisierung sozialer Konflikte Vorschub zu leisten.

Der ‚lebenspraktische Multikulturalismus‘ plädiert sodann für einen radikalen Perspektivenwechsel in Richtung Alltagsleben, das lebenspraktisch ausgerichtet ist. Praktische Multikulturalität bedeutet, individuelle Lebensstile zu entfalten, Biografien zu gestalten und diese immer wieder neu durch Transformationsprozesse zu verbinden. „In modernen Gesellschaften bedürfen kulturelle Diskurse eines klaren Situationsbezugs. [...] Erst in der konkreten Situation wird erkennbar, wenn etwas falsch ist“ (Bukow 2007, 144).

Die sechste Position umfasst einerseits eine vom Hegelschen Begriff der Anerkennung ausgehende normative Position, die Anerkennung des Anderen als Grundlage und Voraussetzung von gesellschaftlicher Partizipation sowie sozialer Kommunikation sieht und andererseits eine eher poststrukturalistisch ausgerichtete Position, die ebenfalls am Anderen ansetzt und die kommunikative Inkommensurabilität des Anderen betont, der stets der Andere bleibt und sich nicht ins Eigene verwandeln lässt.

### **9.7. Grundzüge des deutschen Schulsystems**

Im Gegensatz zu Kanada ist dem Schulbesuch in Deutschland zunächst kein verpflichtender Besuch des Kindergartens vorangestellt. Der Besuch des Kindergartens ist hier eine individuell zu treffende Entscheidung der Eltern. In den meisten Fällen werden Kindergärten von Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren besucht. Kommunale oder freie Träger erheben hierfür teilweise

einkommensabhängige Beiträge. Der Besuch endet schließlich mit dem Eintritt in die Grundschule.

Das staatliche organisierte Schulwesen ist anders als in Kanada bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Staaten des Deutschen Bundes (1815-1866) entstanden. Dieses unterteilte sich in ein höheres Schulwesen (Gymnasium) und die so genannte „Volksschulbildung“. Diese Typenbildung hielt insbesondere an der ständischen gesellschaftlichen Gliederung fest und trennte die Kinder nach ihrer Religionszugehörigkeit. Darüber hinaus gab es auch Schulen, die versuchten, dauerhaft eine eher anwendungsorientierte Bildung zu etablieren und zwischen den beiden anderen Schultypen angesiedelt waren. Diese Schulen bildeten letztlich die Grundlage für die Entwicklung der Realschule im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts.

Nach dem zweiten Weltkrieg war das deutsche Schulwesen durch den politischen Grundsatz des Föderalismus geprägt und wies daher eine Vielfalt von Schulstrukturen in den einzelnen Bundesländern auf. Das Schulwesen untersteht seit der Nachkriegszeit laut Art. 7 Absatz 1 des Grundgesetzes den Bundesländern. Die Bundesländer erhalten im Rahmen des föderalen Systems die so genannte „Kulturhoheit“ und sind für die Rechtsetzung, Planung, Gestaltung und Beaufsichtigung im Schulwesen verantwortlich. Die wesentlichen bildungspolitischen Entscheidungen werden also in den jeweiligen Landesparlamenten getroffen. Dabei geht es zum Beispiel um die gesetzliche Festlegung von zentralen Leistungs- und Bewertungsstandards oder auch Fragen wie den zeitlichen Umfang der Primarstufe. Die vom Landesparlament verabschiedeten Schulgesetze werden dann auf lokaler Ebene von der staatlichen Schulverwaltung ausgeführt.

Anders als in Kanada sind in Deutschland die staatlichen Zuständigkeiten stärker ausgeprägt. So sind für Kanada zwischen der Ebene der Provinz und den gewählten School Boards immer wieder neue Interessenabstimmungen zu konstatieren, wohingegen in Deutschland an der Tradition einer Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten festgehalten wird (Geißler 2007, 54). Geißler (ebd.) verweist auch auf die im weiteren Zusammenhang

der interkulturellen Schulöffnung noch näher herauszustellende unterschiedliche Ausstattung und inhaltliche Ausrichtung der deutschen Schulen:

„Die Schulen werden nach Ausstattung und Programm bei aller Berücksichtigung örtlicher Gegebenheiten und Interessen weniger dem lokalen Ermessen überlassen, sondern in den Ländern stärker an gesamtgesellschaftliche Bedürfnisse gebunden.“

Die Schulpflicht beginnt in Deutschland spätestens mit dem sechsten Lebensjahr und umfasst in der Regel zwölf Jahre. Nach diesem Zeitraum besteht, falls nicht weiter eine Schule mit Vollzeitunterricht besucht wird, bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres die Pflicht zum Besuch einer Berufsschule. In den meisten Bundesländern beginnt die Schulzeit mit einer vier Jahrgangsstufen umfassenden Primarstufe. Die Primarstufe ist durch das gemeinsame Lernen aller Kinder aus dem Einzugsgebiet der Grundschule gekennzeichnet. In der Zeit des Grundschulbesuchs geht es vor allem darum, grundlegende Lern- und Arbeitstechniken sowie mathematische, sprachliche und sachunterrichtliche Kenntnisse zu vermitteln. Dabei dienen die erworbenen Kenntnisse als Fundament für die weitere Schullaufbahn.

Im Anschluss an diesen Zeitraum erfolgt dann der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. Diese Sekundarstufe gliedert sich in verschiedene Schulformen. In den meisten Bundesländern gibt es die Haupt- bzw. Gemeinschaftsschule, die Realschule und das Gymnasium. Seit den 1970er Jahren ist allerdings als Ergebnis der Bildungsreformdebatten zusätzlich der Schulformtyp der Gesamtschule eingeführt worden, deren Existenz das gegliederte Schulsystem bis heute jedoch nicht grundsätzlich veränderte. Die Organisation des gegliederten Schulwesens ist im Vergleich zu Kanada bis heute Gegenstand kontroverser Debatten:

„Vor allem im Systemaufbau und in der Steuerung des Schulwesens konkurrieren anhaltend geschichtlich tief verwurzelte Ideen, Überzeugungen und Interessen, die in Positionen politischer Parteien, von diversen Verbänden sowie im Bildungsverhalten von Eltern präsent sind. Etwa seit dem letzten Drittel des



19. Jahrhunderts ist das bildungspolitische Feld durch eine permanente Spannung gekennzeichnet. Anders als in Kanada schließt die deutsche Geschichte dabei brachiale Wechsel der Staatsform und des politischen Systems ein, die diese Spannungen samt der aus ihr folgenden parteipolitischen Konfrontationen und öffentlichen Debatten gewaltsam unterbindet“ (Geißler 2007, 51).

Des Weiteren gehört zum allgemeinbildenden Schulwesen in Deutschland ein differenziertes Sonderschulsystem für behinderte Schüler. Nach der Art und Schwere der Behinderung ist die Sonderschule in zehn Typen aufgeteilt, unter denen die Schulen für Lernbehinderte und Geistig- und Sprachbehinderte am stärksten vertreten sind. In Kanada werden hingegen in weitaus größerem Umfang behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam unterrichtet.

#### **9.7.1. Die Verteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach Schularten (Sekundarbereich)**

Die Bildungsstatistik verdeutlicht hinsichtlich der Verteilung ausländischer SchülerInnen nach Schularten die besseren Ausgangsbedingungen deutscher SchülerInnen im Bildungssystem. Überproportional häufig besuchten Kinder mit ausländischem Pass noch im Jahr 2008 eine Förderschule. Im Vergleich zu ihrem Anteil von 8,9% an der Gesamtschülerschaft im Jahr 2008 ist ihr Anteil von 14,4% an Förderschulen auch beispielhaft für eine jahrzehntelange Negativentwicklung im Bildungssystem, welche unter bildungspolitischen Aspekten nicht länger akzeptiert werden darf. Bislang ist das deutsche Bildungssystem nicht dazu in der Lage, den höheren Ausländeranteil an Hauptschulen im Vergleich mit anderen Sekundarschultypen noch deutlicher abzubauen. Eine hohe Bildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund ist jedoch letztlich eine wichtige Grundlage für deren gesellschaftliche Teilhabe und späteren beruflichen Erfolg. Zwar gibt es immer noch Unterschiede hinsichtlich der Verteilung nach Schularten im Sekundarbereich. Innerhalb der letzten Jahre haben allerdings auch durch die Reformbestrebungen im Bildungsbe-  
reich teilweise Angleichungsprozesse stattgefunden: So hat sich die Verteilung auf die Realschule bereits weitgehend angeglichen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2012). Während im Schuljahr 2010/2011 nur 12% der deutschen Kinder und Jugendlichen eine Hauptschule besuchten, waren es bei den ausländischen Heranwachsenden 33%. Des Weiteren besuchte im selben

Zeitraum mehr als die Hälfte der deutschen Heranwachsenden (52%) ein Gymnasium, wohingegen es bei den ausländischen SchülerInnen nur etwa ein Viertel (26%) war (vgl. ebd.).

Die Verteilung von SchülerInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit auf die jeweiligen Schularten der Sekundarstufe wird allerdings durch eine Binnendifferenzierung kontrastiert (vgl. Stat. Bundesamt 2009). So besuchen SchülerInnen mit türkischer oder italienischer Staatsangehörigkeit überproportional häufig die Hauptschule (23,4% bzw. 23,7%) und weisen niedrigere Gymnasialquoten (9,3% bzw. 9,9%) als die SchülerInnen mit deutscher Staatsangehörigkeit (28,7%) auf. Noch vor den Schülern deutscher Staatsangehörigkeit liegen in der Spitzengruppe SchülerInnen mit vietnamesischem Pass, die die niedrigste Hauptschulquote (5,9%) und die höchste Gymnasialquote (39,9%) aufweisen.

Bei den Schulabschlüssen weisen junge Frauen und Männer sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund ähnlich große geschlechterspezifische Unterschiede auf (vgl. Mikrozensus 2010). So erzielten Frauen im Alter von 20 bis 29 Jahren im Vergleich zu gleichaltrigen Männern in beiden Gruppen jeweils die besseren Ergebnisse. Von den Frauen mit Migrationshintergrund haben 41% das Abitur erlangt, während dies nur etwa einem Drittel der Männer mit Migrationshintergrund gelungen ist (36%). In Bezug auf einen Realschulabschluss erreichen Frauen mit Migrationshintergrund (27,4%) nur geringfügig häufiger einen Realschulabschluss als die Männer mit Migrationshintergrund (25,2%). Eine andere Situation zeigt sich mit Blick auf den Hauptschulabschluss: Von den Männern mit Migrationshintergrund hat etwa ein Drittel (30,3%) einen Hauptschulabschluss, während der Anteil der Frauen mit diesem Abschluss bei 22,8% liegt. Ohne Schulabschluss bleiben beide Geschlechter zu fast vergleichbaren Anteilen (zwischen 7 bzw. 8% der Frauen und Männer mit Migrationshintergrund im Alter von 20 bis 29 Jahren haben keinen Schulabschluss) (vgl. ebd.).

### **9.7.2. Übergang von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Primarstufe**

Die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund durch die frühzeitige Unterstützung in Tageseinrichtungen bedarf vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse weiterer bildungspolitischer Anstrengungen. Hierzu zählt auch, die Eltern zu motivieren, ihren Kindern den Besuch einer Tageseinrichtung möglichst früh zu ermöglichen. Denn die Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergartenalter lag im Jahr 2009 in Westdeutschland bei nur 85% und ist somit wesentlich niedriger als die Quote bei den Kindern ohne Migrationshintergrund (95%) (vgl. Bildungsbericht 2010). Die durchschnittliche Differenz von 10 Prozentpunkten ist allerdings nicht eins zu eins auf die einzelnen Bundesländer übertragbar und reicht von einer fast unterschiedslosen Quote in Baden-Württemberg bis zu Unterschieden von über 20 Prozentpunkten in Bayern und Schleswig-Holstein (vgl. ebd.).

Des Weiteren führt die ungleiche Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Einrichtungen beispielsweise im Bereich der Sprachentwicklung zu neuen Aufgaben für das pädagogische Personal. So gibt es Einrichtungen, in denen mehr als 75% der betreuten Kinder zu Hause als Familiensprache nicht Deutsch sprechen. Von jenen Kindern mit nicht deutscher Familiensprache in Tageseinrichtungen sind in Westdeutschland etwa 11% mit dieser Situation konfrontiert. Weitere 23% der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache besuchen Kindergärten oder Tageseinrichtungen, in denen 50 bis 75% der Kinder nicht Deutsch als Familiensprache sprechen. Somit wird jedes dritte Kind, das wahrscheinlich im Elternhaus wenig Deutsch spricht, in einem Umfeld betreut, in dem die Deutschsprechenden gleichaltrigen Kinder in der Minderheit sind. Da Eltern die Betreuungsangebote frei wählen können und die Träger der Einrichtungen ihrerseits Kriterien für die Aufnahme festlegen können, sind in einzelnen Regionen mitunter noch größere Segregations-tendenzen denkbar (vgl. ebd.).

Das wesentliche Ziel muss es daher sein, ethnische Heterogenität nicht nur im Primarschulbereich, sondern bereits im Elementarbereich durch ein Bündel von Maßnahmen zu fördern, zu denen aber nicht nur gezielte Sprachförderung

gehört. Vielmehr ist ein die unterschiedlichen Lebenslagen integrierender Ansatz zu entwickeln, der die Attraktivität dieser Kindertagesstätten auch für die autochthonen Bevölkerungsschichten erhöht.

Am Beispiel der Großstadt Bielefeld illustrieren Gomolla und Radtke (2009, 113) die Sorgen der örtlichen Verwaltung, der Erzieherinnen und Eltern zu Beginn der 1980er Jahre, dass der Ausländeranteil in den Kindergärten zu hoch und die deutschen Kinder in ihrer Entwicklung dadurch beeinträchtigt werden könnten. Der Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Heterogenität ist in Bielefeld von überwiegend defizitären Annahmen gekennzeichnet gewesen. Das überproportionale Anwachsen der Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund an den Schulkindergärten nach 1982 lenkt den Fokus der Betrachtung auch auf die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingen, wie etwa die Entscheidungen von Schulleitern über die Aufnahme oder Nicht-Aufnahme von schulpflichtigen Kindern. Dabei ist die Einschulung aus wissenschaftlicher Perspektive neben den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskursen zum Schulanfang durch die Deutungsbestände der Ausländerpädagogik und die ersten Ansätze der Interkulturellen Pädagogik strukturiert.

Die von Gomolla und Radtke ausgewählten Interviewausschnitte zur Schulaufnahme mit SchulleiterInnen belegen, dass das jeweilige Entscheidungsverfahren als eine Kombinationsleistung zu verstehen ist, die die auftretenden Probleme (Kinder und ihre individuellen Merkmale) mit organisatorischen Ressourcen, den rechtlichen Rahmenbedingungen und pädagogischen Überzeugungen zu einer Lösung verbinden (vgl. ebd., 189). Das zentrale Kriterium für die Einschulung ist der Kindergartenbesuch:

„Unter dem Leitgedanken der kompensatorischen Erziehung wird diese Einrichtung von allen interviewten Schulleitern als Fördermaßnahme für Migrantenkinder ausdrücklich begrüßt. Daß die Schule den Kindergartenbesuch voraussetzt, wenn sie Mitgliedschaftsbedingungen prüft, gilt für alle Kinder gleichermaßen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass durch diese Strategie der Gleichbehandlung Migrantenkinder in mehrfacher Hinsicht benachteiligt sind. Zum einen ist davon auszugehen, dass bei Migrantenkindern

die Zugangsbarrieren zum Kindergarten größer sind, als bei deutschen Kindern. (...). Zum anderen zeigt sich, dass fehlende Kindergartenzeiten bei Migrantenkindern fast automatisch zur Zurückstellung in den Schulkindergarten führen. Hinter dem Kindergartenkriterium verbergen sich eine Vielzahl defizit-orientierter Sichtweisen auf die Migrantenkinder und ihr Sozialisationsmilieu“ (ebd., 191).

Auch die überwiegend türkischsprachige Nachbarschaft wird von den Schulleitern als mangelnde Anregung für die kindliche Entwicklung erachtet. Die unzähligen kulturellen Verflechtungen innerhalb eines Stadtteils, die von gemeinwesenorientierter Bildung stets genutzt werden, erfahren so keine bzw. nur eine abgewertete Bedeutung.

## **9.8. Kriterienanalyse**

### **9.8.1. Elternarbeit**

Die Kooperation mit Eltern ist in der BRD - ähnlich wie in Kanada - an spezifische Bedingungen gebunden. Insbesondere in Bezug auf die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund ist für die Praxis der Öffnung von Schulen in der Bundesrepublik zu beachten, dass sie zum Teil nur ungenügend über das deutsche Bildungssystem informiert werden und beispielsweise Fehleinschätzungen zu den pädagogischen Funktionen der einzelnen Bildungseinrichtungen treffen (vgl. Zenk 2011, 70). Dieses Dilemma ist auch teilweise für den kanadischen Kontext zu konstatieren, allerdings werden dort im Bewusstsein dieser Hindernisse für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Schulen von den Provinzen durch zusätzliche finanzielle Ressourcen unterstützt. Dabei erhalten die Lehrkräfte zusätzliche Hilfe von speziell ausgebildeten SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen, die Eltern mit Migrationshintergrund das notwendige Wissen über das Schulsystem vermitteln und Wissensdefizite versuchen zu verringern. Darüber hinaus sind die Erwartungen und Vorstellungen der Eltern vom nationalen Bildungssystem des Einwanderungslands sowie ihre jeweiligen Wert- und Einstellungsmuster ein entscheidender Aspekt, damit eine erfolgreiche Elternarbeit implementiert werden kann.

Topak (2004, 124) verweist beispielsweise für den bundesdeutschen Kontext auf die unterschiedlichen Rollenvorstellungen türkischer Migranten, die eher jenen des Herkunftslandes gleichen würden, das heißt „die Schule soll in Bezug auf Schulangelegenheiten Autorität und Restriktion demonstrieren und nicht in jeder Angelegenheit die Schüler bzw. deren Eltern miteinbeziehen“. Die Distanz der Eltern ist hiernach mitunter durch die eigenen Sozialisationserfahrungen zu erklären. Lehrkräfte oder SchulsozialarbeiterInnen müssen diesen Herausforderungen dann durch entsprechende Handlungsstrategien im Rahmen der interkulturellen Öffnung begegnen. Die Basis für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Pädagogen und Eltern sind im Übrigen bereits während der Studienzeit erworbene interkulturelle Kenntnisse und Handlungsmuster der Lehrkräfte. Für den ersten interkulturellen Kontakt ist vor allem die richtige Ansprache der Eltern von zentraler Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist es für eine dauerhafte Zusammenarbeit vorteilhaft, den Eltern mit Migrationshintergrund zunächst einen Vertrauensvorschuss zu geben und die Arbeit an ihren jeweiligen Stärken und Interessen auszurichten (vgl. Zenk 2011, 72f.).

Die während des von der nordrhein-westfälischen Landesregierung initiierten Projekts „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) (vgl. auch Kap. 3.2.3, 48ff.) erstellten Schulportraits und -fallstudien der Arbeitsgruppe „Eltern gestalten Schulen mit“ zeigen, dass sich die alltägliche Arbeit mit Eltern in den Schulen auf verschiedenen Ebenen vollzieht und in Abhängigkeit von den beteiligten Partnern zum Teil unterschiedlichen Zielsetzungen folgt. Übereinstimmend sind die Initiatoren des Projekts der Auffassung, dass es darum gehen muss, den Eltern neue Impulse und Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen:

„Bei den tradierten und erprobten Formen der Elternmitbestimmung und der Zusammenarbeit mit Eltern bleibt das System Schule eher geschlossen. Die Elternmitwirkung ist weitgehend auf die formalen, rechtlichen Fragen bezogen; das Engagement von Eltern wird von der Schule dankbar aufgegriffen, soweit Arbeitsabläufe dadurch erleichtert und unterstützt werden. Wenn Eltern Schulen mitgestalten sollen ist darunter mehr zu verstehen: Eltern nehmen an Entscheidungsprozessen der Schule teil; sie sind in die Diskussion um Aufgaben,

Ziele und Inhalte der Schule einbezogen und übernehmen Mitverantwortung für die pädagogische Umsetzung“ (Landesinstitut 1997,153).

Aus interkultureller Sozialisationsperspektive ist die aktive Teilnahme und konkrete Mitwirkung der Eltern mit Migrationshintergrund an schulischen Aktivitäten sinnvoll. Auf diese Weise sind sie in der Lage zu erkennen, dass sie im Zusammenspiel mit den anderen Eltern das Schulleben mitgestalten und dieses für ihre Kinder nachhaltig verbessern können, etwa durch die räumliche Gestaltung oder der Einrichtung eines Forums bzw. einer Arbeitsgemeinschaft für kulturellen Austausch.

Die Einbindung ist im Hinblick auf die produktive Verarbeitung der Realität auch deswegen von zentraler Bedeutung, weil trotz der Verlagerung von Erziehungsfunktionen auf andere Institutionen und durch zunehmende auswärtige Tätigkeiten von Müttern und Vätern zwar andere Formen des Umgangs von Eltern und Kindern entstanden sind, gleichwohl die grundlegenden Strukturen der Persönlichkeitsentwicklung durch den Kontakt im Elternhaus aber weiterhin prägend sind (vgl. Hurrelmann 2006, 31) und die Eltern somit als eine entscheidende Vermittlungsinstanz bis zum Erwachsenenalter fungieren. Hurrelmann (ebd.) rekurriert in diesem Zusammenhang ebenso auf die bedeutende Funktion der sozialen Lebenslage und Veränderung der Familie in ihrer sozialen und physikalischen Umwelt.

Um die Zusammenarbeit von Eltern und Schule zu intensivieren, hat die Fichtelgebirge-Grundschule in Berlin bereits mehrere Programme entworfen bzw. realisiert (vgl. Leber 2011, 294ff.). Die schulischen Akteure setzen sich mit Blick auf die heterogene Elternschaft als Ziel, dass Bildungsarbeit zu einer „Identifikation mit unserer Schule durch gemeinsame Gestaltung und Mitbestimmung“ (Schulprogramm 2006, 5, zitiert nach Leber 2011, 294) führt. Die Einrichtung eines Elterncafés im Herbst 2003 ermöglichte türkischstämmigen Eltern, sich ohne Anwesenheit von Lehrpersonen auszutauschen und Barrieren im Schulalltag zu thematisieren. Der Erfolg war so groß, dass seitdem regelmäßige Treffen stattfinden und teilweise Experten zu bestimmten schulischen Themen eingeladen werden. Nach drei Jahren erkannten die Eltern, dass zudem die Teilnahme der nicht-türkischsprachigen Eltern sinnvoll ist,

wodurch sich ein Gesamt-Elterncafé konstituierte und heute als Elternforum oder Bildungsforum bezeichnet wird (vgl. Leber 2011, 295). Das Forum erlaubt es den Eltern, zentrale Themen der Schule zu erörtern und eigene Interessen zu artikulieren. Während dieser Zusammenkünfte ist die Dimension der Interkulturalität nunmehr also quasi omnipräsent. In schwierigen Situationen kann zum Beispiel nur ein gemeinsames Ergebnis erzielt werden, wenn alle Teilnehmer auch Verständnis und Akzeptanz für die jeweilige Situation des Anderen zeigen und in Rahmen von Dialogen bereit sind, Lösungen im Sinne einer gelingenden schulischen Sozialisation der Kinder zu finden. Dazu zählt dann auch, zu akzeptieren, dass es zum Teil eigenkulturelle Vorstellungen gibt, die von den Anwesenden in das Forum eingebracht werden.

Die Teilnahmequoten und das Engagement der Eltern mit Migrationshintergrund könnten zudem noch weiter gesteigert werden, wenn äußere Faktoren in der Praxis nicht immer wieder eine regelmäßige Teilnahme verhindern würden. Leber (2011, 296) kritisiert in diesem Zusammenhang insbesondere das Verhalten staatlicher Behörden und Ämter und verweist auf eine ambivalente Situation: „Viele Eltern werden verpflichtet, an Deutsch- und Integrationskursen teilzunehmen. Dies verhindert aber ein regelmäßiges Engagement in der Elternarbeit der Schule. So steht die offizielle Integrationspolitik einer tatsächlichen gesellschaftlichen Teilhabe im Wege“ (ebd.). Die hohe Elternbeteiligung an der Fichtelgebirge-Schule hat die Situation der Schule in dem Berliner Stadtteil grundlegend verändert und ein vollzogener Perspektivenwechsel vieler Eltern ist bereits heute zu erkennen:

„Ähnlich wie in vergleichbaren Großstadtquartieren gibt es auch in Kreuzberg die Tendenz von Eltern, ihre Kinder auf Schulen zu schicken, in denen der Migrantenanteil vergleichsweise geringer ist, weil sie hoffen, dies wirke sich positiv auf das Fortkommen aus. Mittlerweile hat sich herumgesprochen, dass in der Fichtelgebirge-Schule die Elternbeteiligung groß geschrieben wird und Ideen und Vorschläge der Eltern im Schulalltag Eingang finden. Dies hat dazu geführt, dass die Schule seit zwei bis drei Jahren wieder eine große Anziehungskraft ausübt“ (Leber 2011, 300).



Die Zusammenarbeit von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern wird an der Ennert-Schule in Bonn durch umfangreiche Kooperationsstrukturen gestützt. Dabei ist nicht nur ein Elterntreff wie an der Fichtelgebirgs-Schule von entscheidender Bedeutung für positive Sozialisationseinflüsse, sondern auch die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften, an denen Eltern konstant mitwirken. Sie tragen dann als Multiplikatoren dazu bei, die Teilnahmequote von Menschen aus der Schulumgebung an den Workshops kontinuierlich zu erhöhen. Hauth (2005,33) kommentiert diese Entwicklung positiv: „Es war eine „jahrelange“ Bewegung, die ab dem Schuljahr 2004/2005 einen weiteren Aufschwung bekommen hat, um zu sinnvollen, ausbalancierten Ergebnissen zu führen“.

Aus interkultureller Sozialisationsperspektive sind diese kritischen Reflexionen der eigenen (interkulturellen) Schulentwicklung und das vorhandene Bewusstsein für gesellschaftliche Veränderungsprozesse zentral. Schulische Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund können umso gelingender verlaufen, wenn die schulischen Akteure sich nicht nur an der Entwicklung und den Bedürfnissen der autochthonen Bevölkerung orientieren. Die Schwierigkeit besteht allerdings an der Ennert-Schule darin, dass der Kontakt zu einigen Eltern zunächst nur schwer herstellbar ist und soziale Brücken überwunden werden müssen (ebd., 35).

Die Schulleiterin der Tami-Oelfken-Schule in Bremen, Töpfer-Hurrle, rekurriert auf eine ähnlich schwierige Ausgangslage zu Beginn der Öffnung der Schule und die notwendige Überzeugungsarbeit sowohl bei den Eltern als auch den MitarbeiterInnen der außerschulischen Kooperationspartner:

„Viele Eltern nehmen wir nicht nur als bildungsfern wahr, sondern sehen auch eine ablehnende Haltung gegenüber Bildungsangeboten aus Sorge vor dem Verfall ihrer gewachsenen familiären Situation“ (Töpfer-Hurrle, 2008,13).

Im Interesse der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist dahingehend eine Intensivierung interkultureller Bildungsarbeit gefordert, als dass beispielsweise mit Hilfe von Vertreten der Mig-

rantenselbstorganisationen oder Multiplikatoren diese häufig angeführten Vorbehalte gegenüber der Schule zerstreut werden. Auf diese Weise kann in der Anfangsphase der Schulöffnung die Basis für eine weitere vertrauensvolle Zusammenarbeit geschaffen werden. Interkulturelle Begegnungen müssen dann auch im Hinblick auf die gelingende Sozialisation von den schulischen Akteuren vor allem konstruktiv und produktiv gestaltet werden. In diesem Zusammenhang ist darüber hinaus die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von interkulturellen Begegnungen hervorzuheben: „Begegnungen konstruktiv und produktiv zu gestalten, ist letztlich eine Aufgabe von gesamtgesellschaftlicher Relevanz auf multikultureller nationaler wie auch globaler Ebene. Denn letztlich hängt hiervon die Konfliktregelungsfähigkeit und der soziale Frieden auf der zwischenmenschlichen wie der strukturellen Ebene multikulturell-nationaler wie globaler Kontexte ab“ (Nestvogel 2009, 141).

Die Relevanz von Multiplikatoren mit Migrationshintergrund für die Elternarbeit hebt Goetsch (1997, 342) für die Theodor-Halbach-Schule in Hamburg hervor. Hierdurch konnte die gemeinsame Bildungsarbeit intensiviert und vor allem die Akzeptanz von Verschiedenheit gefördert werden:

„Ebenso ist die Elternmitarbeit gewachsen und migrante Mütter und Väter kommen viel häufiger in die Schule, was der Arbeit unseres Sozialpädagogen Resul Önals und der unermüdlichen Arbeit Nihal Hayataoglus, unserer türkischen Kollegin, zu verdanken ist, die alle 2-3 Monate ein Treffen mit türkischen Müttern organisiert. Dieses Müttertreffen stellt für den Dialog über unterschiedliche Erziehungsvorstellungen einen wichtigen Beitrag dar, voneinander zu lernen, sich besser zu akzeptieren und gegenseitiges Vertrauen zu schaffen (Gespräche auch in Arabisch!)“.

Als eine andere erfolgreiche Form der Zusammenarbeit mit Eltern hat sich an der Heinrich-von-Kleist-Grundschule in Wiesbaden im Rahmen der Öffnung der Schule das Elterngespräch vor der Aufnahme des Kindes bewährt, da auf diese Weise die Bedenken und Ängste vor der Institution gemindert und die Teilnahme im Schulleben deutlich erhöht werden konnte. Auch interkulturelle Themen finden seither wesentlich öfter Eingang in den Schulalltag (Pläzner 2008, 18ff.). Die erheblichen Fortschritte zeigen sich schließlich nicht nur in

der positiven Zusammenarbeit mit den Eltern, sondern auch in der Leistungsbereitschaft der SchülerInnen.

Kiper (1989, 10) verweist in Bezug auf die Heinrich-Zille-Schule in Berlin auf weniger erfolgreiche Aktionen, wie etwa das „Kaffee-Aula“. Im Rahmen eines Modellversuchs zur Öffnung von Schule hätten nur wenige Eltern an den Zusammenkünften teilgenommen, und somit sind auch die erhofften positiven Sozialisationseffekte ausgeblieben. Hierfür sieht sie vor allem die je eigenen Interessenlagen der Eltern verantwortlich. In der wissenschaftlichen Literatur wäre der Elterntreff dann aber trotzdem als Erfolg dargestellt worden. Es sei nicht berücksichtigt worden, dass insbesondere die rege Teilnahme von türkischen Eltern nur einmalig aufgrund der Versetzung von türkischen Lehrern an die Schule realisiert werden konnte.

Die „Albert-Schweitzer-Schule“ in Hannover hat demgegenüber die Erfahrung gemacht, dass die Eltern mit Migrationshintergrund zwar durchaus eine höhere Bildung ihrer Kinder wünschen, die konkrete Mitarbeit in der Schule dann allerdings meist ausbleibt, sodass die Öffnung von Schule eher einseitig bleibt. Im Hinblick auf die gelingende Entwicklung der Schülerinnen und Schüler übernehmen hier vor allem die Lehrkräfte zusätzliche Aufgabenbereiche:

„Trotzdem habe viele Migranten die Erwartung, dass der soziale Aufstieg, der ihnen verwehrt blieb, ihren Kindern gelingen soll. ‚Die Eltern wollen, dass die Kinder Arzt, Ingenieur oder Architekt werden‘, sagt Beatrix Albrecht. ‚Aber die Eltern begreifen nicht, dass die Kinder das nur schaffen können, wenn sie sie fördern‘. Doch die Unterstützung bleibt zumeist aus. Deswegen hat die Rektorin ihnen den größten Teil der Arbeit abgenommen.“ (Rasche 2012, 4).

### **9.8.2. Elternbildung**

Im Kontext der Ausgangsthematik geht es nachfolgend um die Analyse solcher (interkulturellen) Formen der Zusammenarbeit, denen auch sozialisatorische Aspekte inhärent sind. In Anbetracht der Themenvielfalt der Angebote erscheint es sinnvoll, im Sinne der gelingenden Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, einen besonderen Schwerpunkt der

Analyse auf die Elternbildung in Verbindung mit interkultureller Sprachförderung zu legen.

Die bisherige Praxis der interkulturellen Elternbildung der Stadt Essen hatte beispielsweise das zentrale Ziel, die Distanz zwischen den deutschen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und Familien mit Migrationshintergrund zu minimieren, um den Bildungserfolg der Kinder langfristig zu verbessern. Daher hat die Stadt Essen im Jahr 2002 ein „Gesamtkonzept Sprachförderung“ entwickelt, dessen Kernelemente sich auf drei Bereiche stützen. Dabei geht es um die Weiterbildung der Eltern, die Stärkung der elterlichen Kompetenzen sowie die direkte systematische Sprachförderung der Kinder. Im Idealfall erfolgt die Sprachförderung durch die Eltern von Geburt an und wird durch das pädagogische Personal in den jeweiligen pädagogischen Einrichtungen lediglich gestützt. Der Leitgedanke des Projekts ist es, dass Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Bildungsphasen bis zum Schulabschluss nur dann nachhaltig wirken kann, wenn die Eltern sie unterstützen. Der Hauptförderschwerpunkt des Gesamtkonzeptes betont zudem die Notwendigkeit einer Kombination von Sprachförderung und Elternbildung mit dem Eintritt in den Elementarbereich.

Das im Rahmen des Gesamtkonzepts entwickelte „Rucksack“-Programm thematisiert diese zentrale Rolle der Eltern beim Spracherwerb. Die MitarbeiterInnen der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (RAA) und des Büros für interkulturelle Zusammenarbeit qualifizieren zweisprachige Mütter mit Migrationshintergrund, die dann dem Prinzip „Mütter helfen Müttern“ folgend, im Stadtteil als Multiplikatorinnen auf Honorarbasis tätig werden und die Aufgabe haben, anderen Müttern mit Migrationshintergrund den Auftrag der Elementarerziehung zu verdeutlichen. Diese „Stadtteilmütter“ sind bestrebt, mit Hilfe ihres Arbeitsmaterials, einem sogenannten „Rucksack“, der zum Beispiel diverse Bilderbücher, Spiele und Literatur enthält, die anderen Mütter anzuleiten. Auf diese Weise wird verdeutlicht, wie Sprache bereits im Kleinkindalter bestmöglich gefördert werden kann. Der Erfolg des Programms wird durch entsprechende Evaluationsergebnisse gestützt. So bestätigen über 80 Prozent der teilnehmenden Mütter im Elementarbereich die positive Wirkung (vgl. Stadt Essen 2002). Dabei haben

sich die Stadtteilmütter als wichtiges Verbindungsglied zwischen Bildungseinrichtungen und Familien etabliert. Die zwischenzeitlich vollzogene Erweiterung des Programms auf Essener Grundschulen ermöglicht zudem, dass Mütter mit Migrationshintergrund gemeinsam mit anderen Müttern die Erziehung und Fortschritte des Spracherwerbs ihrer Kinder in der Schule reflektieren können und Sprachdefizite weiter verringert werden.

### **9.8.3. Sprachförderung in den Herkunftssprachen**

Im Sinne so genannter „ausländerpädagogischer Deutungshaushalte“ hat in schulischen Projekten und Handlungsprogrammen, die die Herkunftssprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den entsprechenden Kurs- und Unterrichtsstunden zu fördern versuchten, bis in die frühen 1980er Jahre eine Defizitperspektive bestanden. Dies lag darin begründet, dass die wissenschaftlichen Forschungen zunächst der Annahme folgten, dass zwei- oder mehrsprachiges Aufwachsen mit diversen Problemen und Schwierigkeiten behaftet sei. Ein zentrales Anliegen jener Forschungsbemühungen bestand darin, die Spuren in der Sprachentwicklung von Kindern aufzufinden, die sich als Hinweise für eben diese Schwierigkeiten interpretieren ließen (vgl. Gogolin et al. 2006, 173).

Auf nationaler Ebene wurden erst zu einem späteren Zeitpunkt als in Kanada die psychologischen und sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse zur Kenntnis genommen, die Hinweise darauf geben, dass zwei- oder mehrsprachiges Aufwachsen günstige Voraussetzungen für die weitere kognitive Entwicklung von Kindern bietet (ebd.). In den 1970er Jahren wurde zunächst im westdeutschen Bundesgebiet der muttersprachliche Unterricht eingeführt, um eine erfolgreiche Beschulung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu gewährleisten und eine Rückkehroption in die Heimat ihrer Eltern zu schaffen. Gegen Mitte der 1980er Jahre mehrten sich dann Argumente gegen den muttersprachlichen Unterricht. Einerseits wurde angeführt, dass die sprachliche Integration erfolgreicher verlaufen würde, wenn die Kinder sich mehr auf die Zweitsprache Deutsch konzentrieren würden. Andererseits wurde aber auch die Überforderung der Migrantenkinder durch Zweisprachigkeit angeführt (vgl. Baur et al. 2005, 164).

Im Kontext neuerer Forschungserkenntnisse veränderten sich im Laufe der Zeit die Qualifikationsziele des muttersprachlichen Unterrichts, was im Übrigen eine Sichtung der Richtlinien für den muttersprachlichen Unterricht in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2000 verdeutlicht (vgl. MSWF NRW 2000, 7ff.): Ähnlich wie in kanadischen Schulen wird die Förderung von Mehrsprachigkeit angestrebt. Dabei geht es neben einer intensiven Förderung von interkultureller Handlungsfähigkeit sowie der Förderung des schulischen Lernens auf der Grundlage individueller Lernvoraussetzungen auch um sprachpraktische Ziele. Insbesondere wird hiermit der normgerechte Ausbau der Muttersprache in den vier Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben angestrebt.

Neben dem offiziellen muttersprachlichen Unterricht wurden bislang in Nordrhein-Westfalen im Elementarbereich und in der Primarstufe zusätzliche Projekte eingeführt, in denen unter anderem eine umfangreiche Förderung der Herkunftssprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angestrebt wird. So verfolgt beispielsweise im Elementarbereich das bereits erwähnte „Rucksack-Programm“ der Stadt Essen (vgl. Stadt Essen 2002) nicht nur das Ziel, mehr Eltern mit Migrationshintergrund in die tägliche Bildungsarbeit einzubinden, sondern auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu fördern. Zum einen findet eine Förderung der muttersprachlichen Kompetenzen statt und zum anderen eine Weiterentwicklung der Deutschkenntnisse, die allerdings in diesem Abschnitt zu einem späteren Zeitpunkt noch gesondert thematisiert und diskutiert wird. Durch eine zwischenzeitliche Erweiterung des Programms auf zwölf Essener Grundschulen bleibt das Programm mittlerweile nicht mehr nur auf den Elementarbereich beschränkt. Kinder mit Migrationshintergrund können nun auch in teilnehmenden Schulen zusätzliche Angebote zur Förderung ihrer Herkunftssprache besuchen.

Das auf drei Jahre angelegte und wissenschaftlich bereits ausgewertete so genannte „Comenius-Projekt“ setzte sich Mitte der 1990er Jahre ein ähnliches Ziel. An sechs Grundschulen in Nordrhein-Westfalen sollten 150 Kinder ein bis zwei Jahre lang gemeinsam Italienisch, Spanisch und Portugiesisch lernen. Die Erteilung von Unterricht in den (Herkunfts-)Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund ist eine Möglichkeit, das gemeinsame interkulturelle Lernen

in der Schule zu fördern. Überdies kann die Kommunikation und Interaktion von autochthonen und allochthonen Kindern intensiviert werden. Im Comenius-Projekt ist zudem der transnationale Charakter hervorzuheben, der über Kontakte mit den Erziehungsministerien der Herkunftsländer oder über persönliche Initiativen der muttersprachlichen Lehrkräfte in Italien, Portugal und Spanien hergestellt wurde und interkulturelle Begegnungen realisierte.

Die wissenschaftliche Evaluation des Projektes erlaubt es, die Frage nach sozialisationstheoretischen Auswirkungen zu erörtern. Die Schulkinder mit Migrationshintergrund sollten aufgrund ihrer erweiterten sprachlichen Kenntnisse eine zentrale Funktion einnehmen. Sie wurden von den Lehrenden zwar als „Experten“ in ihrer Sprache begriffen, jedoch häufig nicht als solche systematisch in das Unterrichtsgeschehen mit einbezogen:

„Die Chance, die Kinder in ihrer Herkunftssprache bei der Einführung in ein Thema als sprachliche Modelle oder aber als Vermittler kulturellen Wissens zu Wort kommen zu lassen, wurde nur sporadisch und eher zufällig als geplant genutzt. Die Erkenntnis für einen zukünftigen Muttersprachunterricht mit Öffnung für Fremdsprachenlerner definiert sich also eher über die Einsicht in Desiderate für einen solchen Unterricht als über weitergabefähige Vorbilder“ (Schlotmann 1998, 17f.)

Diese Praxis ist auch im Sinne produktiver Realitätsverarbeitung als von eher geringer sozialisatorischer Relevanz einzuschätzen, denn die Persönlichkeitsentwicklung kann nur dann erfolgreich verlaufen, wenn es zu einer guten >>Passung<< zwischen den körperlichen und psychischen Anlagen einerseits und den äußeren Lebensbedingungen andererseits kommt. Diese ist vorliegend lediglich in eingeschränkter Weise gegeben, da die Kinder nur sporadisch in den Unterricht einbezogen werden und sie ihre kognitiven Fähigkeiten nicht adäquat mitteilen können bzw. nur durch eine mögliche Eigeninitiative.

Die insgesamt positiv ausgefallene Resonanz auf das Sprachprojekt sowohl bei den Muttersprachlernern als auch bei den Fremdsprachenlernern ist darin begründet, dass beide Seiten viele neue kulturelle Erfahrungen sammeln

konnten und in Befragungen beispielsweise die Zusammenarbeit aller SchülerInnen im Unterricht hervorheben (ebd., 20). Auch dem Phänomen der Unterforderung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund versuchten die Lehrkräfte zu begegnen, indem sie alle SchülerInnen ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend fördern:

„Wenn Kinder mit gut entwickelter muttersprachlicher Kompetenz dennoch Gefahr liefen, sich zu langweilen, war der handlungsorientierte und spielerische Sprachlern-Ansatz dazu angetan, sie wieder in das gemeinsame Lerngeschehen zu integrieren. Darüber hinaus bestand immer das Angebot, sich mit schwierigen Aufgaben zu beschäftigen“ (ebd.).

Damit erweist sich Sprache als ein wesentliches Medium der interkulturellen Begegnung und als Instrument zur Förderung eines multiperspektivischen Denkens. Die Auswertung des Projekts veranschaulicht dies insofern, als dass viele Kinder neue Freunde gefunden haben (ebd.). Überdies sind soziale Kontakte auch im Sinne der Theorie der produktiven Realitätsverarbeitung eine zentrale Voraussetzung für die Kinder und Jugendlichen, um letztlich gesellschaftlich erfolgreich leben und handeln zu können.

Interkulturelle Kommunikation setzt allerdings auch die Bereitschaft der Einwanderer voraus, sich den jeweiligen InteraktionspartnerInnen der Mehrheitsgesellschaft zu ‚öffnen‘ und daran interessiert zu sein, sie oder ihn ‚kennen und verstehen‘ zu lernen und sprachliche Fähigkeiten der aufnehmenden Gesellschaft zu erwerben (vgl. Wittpoth 1994, 128). Wenn die Bildungseinrichtungen also nicht die Entwicklung der erforderlichen Kenntnisse der deutschen Sprache bei allen Kindern und Jugendlichen sichern, zum Beispiel durch ein ausreichendes Angebot an Sprachkursen, besteht die Gefahr des Misslingens eines gleichberechtigten, wechselseitigen Austausches. Als Konsequenz mangelnder Deutschkenntnisse können sich unter anderem die Handlungsmöglichkeiten in den Institutionen und Organisationen des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens deutlich einschränken. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass mit der Förderung der deutschen Sprache keine Abwertung der Herkunftssprache einhergehen muss. Vielmehr muss es den politischen Akteuren wie in Kanada gelingen, die positive Bedeutung von



Sprache differenziert aufzuzeigen. Die sprachlichen Fähigkeiten eröffnen nämlich die Möglichkeit zur umfangreichen Partizipation in den einzelnen gesellschaftlichen Organisationen:

„Das Beherrschen der deutschen Sprache ist Grundvoraussetzung für Bildung und Ausbildung, für Integration in den Beruf, für Partizipation und sozialen Aufstieg. Wirksamstes Instrument der Sprachförderung des Bundes sind die Integrationskurse. Durch stärkeres Fördern und Fordern wollen wir die Erfolgchancen der Teilnehmer weiter erhöhen“ (Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP für die 17. Legislaturperiode 2009).

In diesem Zusammenhang ist auch die Angemessenheit der Bedingungen in den verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen bedeutsam, damit die Entwicklung der sprachlichen und geistigen Leistungen eines Kindes gelingen kann. Von zentraler Bedeutung ist dabei zudem, „dass den Kindern ihre sprachliche Umwelt *nicht* [Hervorhebung im Original, Anm. N.N.] mühelos für die Aneignung sprachlicher Mittel zur Verfügung steht. [...]. Weil die Kinder im Kontakt zu Personen sind, die nicht zweisprachig sind, müssen sie lernen zu differenzieren, wann, unter welchen Umständen und mit wem sie auf welche ihrer Sprachen zugreifen können. Um je nach Erfordernis zwischen den Sprachen wechseln zu können, müssen sie sich ‚Kriterien‘ aneignen, die es ihnen erlauben, ihre sprachlichen Mittel der einen oder anderen Sprache zuzuordnen“ (Gogolin/ Krüger-Potratz 2006, 179). Für Lern- und Aneignungsprozesse dieser Art sind jedoch nicht nur schulische Einrichtungen oder Kindertagesstätten verantwortlich, sondern auch den Eltern fällt eine zentrale Vermittlerrolle zu.

Vor diesen Hintergründen strebt auch das „Rucksack-Programm“ in Ergänzung zum Muttersprachunterricht eine umfassende Förderung der Deutschkenntnisse im Elementarbereich an (vgl. Stadt Essen 2002). Ebenfalls im Elementarbereich angesiedelt ist das Projekt „Sprache macht stark! Sprachbrücke Familie-Kita“ aus Ludwigsburg. In den teilnehmenden Kindertagesstätten findet die Deutschförderung vor allem in Kleingruppen und Eltern-Kind-Gruppen statt. Zudem werden in jeder Kindertagesstätte zwei bis drei Fachkräfte zu Sprachförderkräften ausgebildet. Bereits kurz nach Projektbeginn im Jahr

2006 zeigte sich, dass sich eine intensive Kooperation von Bildungsträgern und Eltern von Migrantenkindern durchaus positiv auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirken kann (vgl. Lemke 2008, 30ff.). Die Besonderheit des Projekts besteht darin, dass sich alle Elemente der Sprachförderung ausschließlich an Themenfeldern orientieren, die die Lebenswelt der Teilnehmenden betreffen, so dass Eltern sprachliche Fortschritte nicht nur bei den Zusammenkünften in den Eltern-Kind-Gruppen bemerken können, sondern ebenfalls in ihrem häuslichen Alltag. Das Projekt veranschaulicht, dass soziale Organisationen durch umfangreiche Informationen und regelmäßige Veranstaltungsangebote Zugangsbarrieren bei Menschen mit Migrationshintergrund, wie noch nicht ausreichende Sprachkenntnisse, verringern können und den interkulturellen Dialog fördern.

#### **9.8.4. Raumgestaltung/ Multifunktionelle Gebäudenutzung**

Wenn Schulen sich gegenüber ihrem gesellschaftlichen Umfeld öffnen, bedeutet dies auch, sich sukzessive den Freizeiträumen der Kinder zu nähern und diese, soweit möglich, in die Gestaltung von schulischen Räumlichkeiten mit einzubeziehen. Auf diese Weise kann die Schule vor allem Kinder mit Migrationshintergrund vor kulturellen Vereinseitigungen bewahren und ihre Bemühungen um interkulturelle Verständigung in den Vordergrund stellen. Migrantenkinder sind dann nicht ausschließlich durch dominierende, zumeist seit mehreren Jahrzehnten existierende traditionelle Raumstrukturen geprägt, sondern werden in die (Neu-)Gestaltung von Räumen in der Schule aktiv mit einbezogen.

Die Grundschule „Marschallstraße“ in Gelsenkirchen hat vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogen zusammengesetzten Schülerschaft ein Konzept entwickelt, das Klassenzimmer nicht nur als pädagogisch kodierte Räume mit kulturell-gebundenem Konzept, sondern als Flächen insbesondere für eigene Gestaltung betrachtet. Dabei werden die Interessenlagen und Bedürfnisse von Eltern mit Migrationshintergrund beachtet (Scheilke 1995, 68f.). Die Einbindung aller SchülerInnen in die Raumgestaltung fördert die Toleranz für die verschiedenen Kulturen und Lebensweisen und kann den Sozialisationsprozess

von Kindern mit Migrationshintergrund so besser begleiten. Dieses positive Erfahrung wird durch eine Beobachtung von Scheilke (ebd., 68) gestützt:

„Die Kinder achten bemerkenswert auf ihre Räume. Als einer von uns in einem Klassenzimmer die mit einem Teppichboden ausgelegte hintere Ecke mit Schuhen betritt, wird er von einem Jungen leise, aber bestimmt auf seinen „Fauxpas“ hingewiesen: Dieser Bereich darf nur ohne Schuhe betreten werden. Die Vereinbarungen in ihrem Klassenzimmer gelten für alle, auch BesucherInnen. Und weil es „ihr“ Raum ist, achten die Kinder wie selbstverständlich auf die Einhaltung der Regeln. Die Klassenzimmer sind nicht nur Lern-, sondern „Lebensräume“, mitgestaltet von denen, für die sie da sind.“

Im Rahmen des GÖS-Themenschwerpunkts „Kultur“ entstand an der Helene-Lange-Realschule in Essen ein Projekt, welches sich mit dem Zusammentreffen der verschiedenen Kulturen an der Schule unter besonderer Berücksichtigung der räumlichen Perspektive auseinandersetzt (vgl. Bier 1998, 90). Dabei ging es vor allem um die Frage, wie die täglich erlebte Vielfalt im Klassenraum und auf dem Schulhof nach außen dokumentiert werden könnte. In Zusammenarbeit mit den Kultureinrichtungen des Stadtteils wurde zunächst die jeweils aktuelle Situation in den diversen (Herkunfts-)Ländern erfasst und analysiert. Auf dieser Grundlage entwickelten einige SchülerInnen im sozialwissenschaftlichen Unterricht einen Fragebogen zu den Ländern und versuchten nach Auswertung der Ergebnisse eine Übertragung in das Konkret-Bildliche. Dies hatte zwar zum Teil Vereinfachungen in der Darstellung zur Folge. Viele Objekte konnten jedoch beispielsweise künstlerisch so erarbeitet werden, dass sie mindestens spezielle Wahrzeichen, typische Symbole oder Landschaften dokumentieren. Im Anschluss konnten diese dann sowohl der Schullöffentlichkeit im Schulgebäude als auch einer breiten Öffentlichkeit im „Kulturzentrum Essen-Steele“ zugänglich gemacht werden. Bier zieht daher ein insgesamt positives Fazit (ebd., 42): „Die Schüler und Schülerinnen haben das Projekt ausschließlich positiv bewertet. Sie brachten ihr Erstaunen darüber zum Ausdruck, wie viele ausländische Schüler/innen es an der Schule gibt und wie viele Nationalitäten vertreten sind. Sie fanden es sehr bereichernd, etwas über die Kulturen der anderen Länder erfahren zu haben. Fast alle Beteiligten

betonten die positive Zusammenarbeit“. Diese Gesamtwürdigung zeigt sozialisationstheoretisch betrachtet, dass interkulturelle Begegnungen positive Haltungen gegenüber anderen Kulturen verstärken können und ein gelingendes Zusammenleben der Schülerinnen und Schüler keine Imagination sein muss.

Die schulischen Akteure der „Grundschule am Pfälzer Weg“ in Osterholztenever, einem Stadtteil von Bremen, wurden durch die Notwendigkeit eines Neubaus in den 1990er Jahren an der architektonischen Planung beteiligt. Auf diese Weise wurden in Zusammenarbeit mit den Architekten angenehme und großzügige Räumlichkeiten geschaffen, die bis heute „ein großer Trumpf“ (Leber 2011a, 149) sind:

„Jeder Klassenraum besitzt einen kleinen Zusatzraum, in dem zwei Computer stehen und in den man sich in kleinen Gruppen zurückziehen kann. (...). Eine enge bauliche Verbindung zur Kindertagesstätte nebenan war von Anfang an vorgesehen. Den Kindern sollte der Übergang vom Kindergarten, in dem sie auch jahrgangsübergreifend spielen und lernen, zur Schule sanfter ermöglicht werden“ (ebd.).

Insbesondere in Bezug auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund können sich positive Auswirkungen ergeben, wenn der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule im Rahmen einer jahrelangen Zusammenarbeit strukturiert vorbereitet wird. Sie können sich in dieser Grundschule dann vor allem auch als bereits selbstverständlichen Teil der Schulgemeinde wahrnehmen. Das durch die inneren Merkmale und Strukturen vermittelte Gefühl des Kindes ist ein elementarer Faktor für das Wohlbefinden und seine produktive Verarbeitung der Realität. Die biologische Hirnforschung belegt unter anderem, dass Lernprozesse von Kindern weitgehend auch emotionale Prozesse darstellen (vgl. Hüther 2008, 28). Im Sinne des Modells der Realitätsverarbeitung besteht die Herausforderung dann darin, einen Gleichgewichtszustand ausgehend von diesen emotionalen Reaktionen und der Institution Schule mit ihren verschiedenen Räumlichkeiten zu erreichen, um einen gelingenden Sozialisationsprozess zu durchlaufen.

Die Sichtung von Forschungsliteratur zu Wirkungen der Raumgestaltung auf die Schülerschaft veranschaulicht, dass die „Grundschule am Pfälzer Weg“ einen Weg beschritten hat, der eine gelingende Sozialisation maßgeblich unterstützen kann. So zeigt sich hinsichtlich der Größe und Form des Schulgebäudes, dass eher kleine sowie zentral angelegte Schulen positive Leistungen in der Schülerschaft hervorrufen und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler fördern (vgl. Walden 2008). In kleinen und konzentriert angeordneten Schulen gibt es weniger Anonymität, allerdings ist das Zusammengehörigkeitsgefühl stärker und die subjektiv wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrkräfte größer (ebd.).

Überdies spielt auch die räumliche Integration von Zusatzangeboten im Hinblick auf eine gelingende Sozialisation eine wichtige Rolle. So führte die zusätzliche Einrichtung eines Stadtteil-Büros an einer Gesamtschule in Gelsenkirchen-Horst bereits gegen Ende der 1980er Jahre zu einer Verbesserung der räumlichen Bedingungen und ermöglichte es, nicht nur auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in einem größeren Umfang einzugehen, sondern auch den Eltern mit Migrationshintergrund und außerschulischen Partner die Schwellen- und Partizipationsängste zu nehmen (vgl. Kircher 1991. 16). Das erfolgreiche Engagement der MitarbeiterInnen des Stadtteilbüros zeigt sich zum damaligen Zeitpunkt in konsequenter verfolgten Projekten zur Stärkung der kulturellen Austauschbeziehungen, und „auf diese Weise erhielten zahlreiche Schulprojekte einen konkreten Bezug zum Umfeld, und nicht wenige Vorhaben werden von den außerschulischen Partnern weitgehend selbstständig mit SchülerInnen durchgeführt, was für die Schule erhebliche Entlastung schafft“ (ebd.). Das Stadtteilbüro in der Schule konnte aufgrund der Aktivitäten einiger Eltern zudem auch zahlreiche Nachbarn für das Kursangebot gewinnen, welches aufgrund der erhöhten Nachfrage dann sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgebaut werden konnte.

Die „Haupt- und Realschule Friesenheim“ hat sich dazu entschieden, im Rahmen der Öffnung von Schule für neue Lern- und Arbeitsweisen eine so genannte „Willi-Werkstatt“ einzurichten. Diese ist als speziell eingerichteter Raum für die Anwendung neuer Methoden konzipiert. Zudem soll die Werkstatt vielfältige Impulse für selbstständiges und handlungsorientiertes Lernen

bieten und kann für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deswegen positive Auswirkungen auf die schulische Sozialisation haben:

„Die Entwicklung der kognitiven, sozialen und methodischen Kompetenzen der Schüler soll durch eine gut vorbereitete Lernumgebung positiv beeinflusst werden. Die Schüler sollen sich mit dem Lernort identifizieren. Sie betreten eine Lernwerkstatt, die im Sinne der Didaktik funktional eingerichtet ist. Das bedeutet, dass ökologische und ergonomische Aspekte bei der Einrichtung des Raumes berücksichtigt wurden und auf die Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet sind“ (Die Haupt- und Realschule Friesenheim 2007, 19f.).

Wenn die Schule die Raumgestaltung unter Berücksichtigung der Dimension der Interkulturalität vollzieht, kann dies auch die gegenseitige Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler weiter fördern. Darüber hinaus können Schulen, die sich gegenüber ihrem gesellschaftlichen Umfeld öffnen und eine Vielzahl von gesellschaftlichen Akteuren sowie Migrantenselbstorganisationen mit in die Gestaltung von schulischen Räumlichkeiten einbeziehen, vor allem Kinder mit Migrationshintergrund vor kulturellen Vereinseitigungen bewahren.

#### **9.8.5. Lehrerarbeit**

Der Aufgabenbereich von Lehrkräften hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte durch die stetige Zunahme des Anteils von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland grundlegend verändert. Dadurch beziehen sich die Aufgaben der Lehrerschaft neben der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts nunmehr verstärkt auch auf weitere Ebenen, wie beispielsweise die Zusammenarbeit mit den Eltern, dem Kollegium, der Schulleitung und Trägern der Jugend- und Sozialhilfe. Zudem verbinden viele Lehrkräfte in Deutschland ihren Tätigkeitsbereich mit viel mehr als nur der abschließlichen Wissensvermittlung:

„Auch aus der Sicht der Professionellen erfährt *soziales, informelles Wissen und Können* prinzipiell eine Aufwertung. So wird z. B. von ihnen ebenfalls die Weitergabe von Werten, sozialen Kompetenzen oder auch Konfliktlösungskompetenzen an Kinder als wesentlich begriffen. Es wird als Auftrag der Ganztagschule verstanden, Kindern einen sozialen und rücksichtsvollen Umgang

miteinander zu vermitteln sowie die Herstellung von Gemeinschaft der Kinder untereinander zu fördern. Die Entscheidung für die Teilnahme an einer AG und das kontinuierliche Dabeibleiben wird als Möglichkeit gesehen, mit Kindern Durchhaltevermögen einzuüben“ (Andresen et al. 2011, 215).

In der Werbellinsee-Grundschule in Berlin ist ein wesentlicher Bestandteil der Öffnung von Schule diese Zusammenarbeit verschiedener Träger und Gremien. Zu festgelegten und vor allem regelmäßigen Zeiten findet ein Teil der schulischen Arbeit in Jahrgangs- und Freizeitteams statt, die insbesondere für die Lehrkräfte zu psychischer Entlastung, höherer Arbeitszufriedenheit und einer Qualitätssteigerung der schulischen Angebote führt (vgl. Hansen 2003, 191). Die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit werden durch ein so genanntes „Schulleitungsgremium“ ergänzt, welches sich aus je einem Jahrgangsteam- und Freizeitteamvertreter zusammensetzt:

„Einmal pro Woche berät dieses Gremium mit der Schulleitung zusammen Entscheidungs- und Planungsprozesse und über die Stimmung an der Schule, tauscht Informationen aus, bereitet Entscheidungen vor und gibt Anstöße für weitere Vorhaben. Transparenz in und Partizipation an Entscheidungen sowie aktives Mitwirken daran fördert die Gesamtverantwortlichkeit, weitet den Blick auf die Schule als Ganzes und baut ein Klima des Verstehens und Vertrauens auf“ (Hansen 2003, 191).

Die Werbellinsee-Grundschule hat sich mit ihren Konzepten und Ideen zu Unterrichtsgestaltung und Demokratisierungsprozessen im Schullalltag nach eigenen Angaben auf „Heterogenität als Normalität“ eingestellt und sieht diese als den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Arbeit. Aus interkultureller Sozialisationsperspektive sind damit bereits von Beginn der Schulzeit an die Grundsteine für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung gelegt. Die Bedeutung der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte für die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird durch kontinuierliche Reflexionsgespräche über die schulische Arbeit in Gesprächsrunden, zum Beispiel bei Gesamtkonferenzen, gestützt. Des Weiteren sind die Lehrkräfte zur Mitarbeit in Arbeitsteams angehalten, in denen sowohl die SchülerInnen

und ihre Eltern als auch externe BeobachterInnen und BesucherInnen vertreten sind. Im Übrigen belegen die Anzahl der erhaltenen Oberschulempfehlungen den Anspruch der Schule, für bestmögliche Sozialisationsbedingungen und Fördermöglichkeiten ihrer SchülerInnen Sorge zu tragen, denn „in den letzten Jahren konnten (...) die Übergangsquoten kontinuierlich von durchschnittlich 35% Empfehlungen für das Gymnasium auf über 50% steigern. Das Probehalbjahr bestanden fast alle. Auch die >>Integrationskinder<< konnten sich in den Hauptschulen gut behaupten“ (Hansen 2003, 192).

Auch die Zille-Schule in Berlin versucht der Heterogenität ihrer SchülerInnen im Rahmen der Öffnung von Schule gerecht zu werden und setzt ähnlich wie die Werbellinsee-Grundschule auf die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und die Unterstützung anderer Berufsgruppen. Kritisch hierzu merken die Lehrerinnen Hirschmann und Klatt (2003, 181) für die Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin allerdings an: „Vieles mussten und müssen wir neu lernen, das didaktisch-methodische Repertoire muss vergrößert werden, das eigene Lehrerverhalten immer wieder hinterfragt und manchmal – gar nicht so einfach - auch verändert werden“.

Das Kollegium der Gemeinschaftsgrundschule an der Schlägelstraße in Mülheim an der Ruhr hat das interkulturelle Handlungsrepertoire im Laufe der Teilnahme am GÖS-Projekt „Interkulturelle Verständigung“ (Landesinstitut 1998, 61ff.) vor allem durch die stetige Kooperation mit LehrerInnen anderer Schulformen, sozialpädagogischen Kräften, außerschulischen Institutionen sowie Eltern und Nachbarn erweitern können. Durch diese (neu) gesammelten Erfahrungen können umfangreichere Bezüge zu den Prozessen innerer und äußerer Schulentwicklung hergestellt werden (ebd., 62). In diesem Sinne sind auch die für den Sozialisationsprozess der Kinder mit Migrationshintergrund positiven Einflüsse, welche sich aus dem im Rahmen der interkulturellen Schulöffnung erworbenen interkulturellen Wissen sowie den entsprechenden Handlungsmustern der Lehrkräfte ergeben, nicht zu unterschätzen. Vor dem Hintergrund zunehmend heterogen zusammengesetzter Schulklassen rekurrieren Fauser et al. (2007, 14) in einer wissenschaftlichen Studie über „Gute Schule in Deutschland“ explizit auf die Notwendigkeit eines solchen praxisorientierten Handelns:



„Produktiver Umgang mit Vielfalt und eine stärkere Individualisierung gehen Hand in Hand. Lehrerinnen und Lehrer benötigen entsprechend erweiterte Kompetenzen und Routinen; sie müssen über mehr diagnostische Instrumente und Förderkonzepte verfügen, die einzelnen Kinder mit ihrem Herkunftshintergrund besser kennen, miteinander kooperieren und mit einer veränderten Sozialpsychologie zurechtkommen.“

An der Max-Brauer-Schule in Hamburg verändert sich beispielsweise durch den Profilschwerpunkt „Sprachen und Kulturenvielfalt“ die Rolle der Lehrerin und des Lehrers im Unterricht. Dies geschieht insofern, als dass eine eher zurückhaltende moderierende Rolle ergänzt wird durch jene „als nachdrücklicher Förderer von fächerverbindenden Zusammenhängen“ (Höhmnn 2007, 50), um allen SchülerInnen andere Blicke auf (welt-)gesellschaftliche Zusammenhänge aufzuzeigen.

Aufgrund zum Teil prekärer Lebensverhältnisse und schwierigen familialen Lebenslagen in manchen Stadtteilen stellt sich für Lehrkräfte mittlerweile auch die Frage nach einem größeren Umfang von emotionaler Erziehung im schulischen Kontext. So stellt Boldt (2007, 33) in Bezug auf Lehrerarbeit an der Grundschule „Kleine Kielstraße“ in Dortmund fest: „Unter den Pädagogen besteht Konsens, welche Werte in der Schule gelten, und dem Besucher vermittelt sich eine wohltuende Balance zwischen Wärme, Aufmerksamkeit und professioneller Distanz. Die Kinder dürfen sich anlehnen, Hilfe in Anspruch nehmen, sich verletzlich zeigen, aber sie werden nicht kleiner gemacht, als sie sind. Ihnen werden keine Aufgaben abgenommen, die sie längst selbst erledigen können, die Erwachsenen helfen nicht, wo andere Kinder es ebenso gut könnten – so entsteht Selbstbewusstsein“. Die Lehrkräfte an der Grundschule „Kleine Kielstraße“ müssen also nicht immer unmittelbar selbst in den Entwicklungs- und Lernprozess der Kinder eingreifen, sondern können durch den Wertekonsens zum Teil die Rolle eines teilnehmenden Beobachters einnehmen, ohne dass dieses negative Auswirkungen auf die Sozialisation zur Folge hat. Dabei besteht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei dem zugrunde gelegten Modell der produktiven Realitätsverarbeitung die Schwierigkeit oft darin, die Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung der inneren und

äußeren Realität in jeder Phase der Entwicklung in einen Gleichgewichtszustand überführen zu müssen, weil zum Beispiel sprachliche Unsicherheiten existieren sowie die Schulstruktur bzw. schulische Anforderungen nicht denen im Herkunftsland gleichen. In Hurrelmanns Modell ist hierfür maßgeblich die individuelle Kompetenz verantwortlich. Diese ermöglicht es, die innere Realität realistisch einzuschätzen und das daraus resultierende Potenzial für eigene Handlungen und Entwicklungen auszuschöpfen und entscheidet, wie ein Mensch mit den inneren Anlagen umgeht und in welcher Weise er dann eine Anpassung an die äußeren Umweltbedingungen vornimmt (vgl. Hurrelmann 2006, 27).

Das Lehrerkollegium der Grundschule am Pfälzer Weg in Osterholz-Tenever äußerte bereits zu Beginn der 1990er Jahre den Wunsch nach einem neuen Unterrichtsmodell für Kinder mit Migrationshintergrund, da zu oft Kinder wegen mangelnder Kenntnisse der deutschen Sprache in eine Vorklasse zurückgestuft wurden (vgl. Leber 2011a, 148ff.). Vor diesem Hintergrund richtete die Lehrerschaft sogenannte „Lerngruppen“ ein, das heißt die neu eingeschulten Kindern bildeten nicht weiter die Klassen des ersten Schuljahres, sondern wurden mit denen des zweiten Schuljahres zusammengefasst, da beide Jahrgangsstufen fortan zusammen lernen und voneinander profitieren sollten. Damit wollten die Initiatoren vor allem die Lernvoraussetzungen verbessern und der Tatsache, dass Deutsch bislang eine Fremdsprache für viele Kinder mit Migrationshintergrund war, entgegen wirken.

Die Lerngruppen zeichnen sich bis heute durch die eingenommene interkulturelle Perspektive aus, die es ermöglicht, auf die unterschiedlichen Lebensgeschichten und -entwürfe, besonderen Interessen und Begabungen sowie kulturelle und sprachliche Hintergründe einzugehen. Dabei zeigt der Einsatz der Lehrkräfte letztlich nicht nur in Bezug auf den Sozialisationsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund eine positive Auswirkung:

„Was als Modell für Kinder mit Migrationshintergrund gedacht war, stellte sich auch für die deutschen Schülerinnen und Schüler als vorteilhaft heraus, denn das jahrgangsübergreifende Lernen ermöglicht eine Förderung, die gezielt an den jeweiligen Lernständen der einzelnen Kinder ansetzt“ (Leber 2011a, 149).

Aus interkultureller Sozialisationsperspektive ist dieser Ansatz durchaus positiv zu bewerten. Insbesondere durch die hier erörterten Praxisbeispiele konnte schließlich gezeigt werden, dass die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte für die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat.

#### **9.8.6. Curriculum**

Im Gegensatz zur umfangreichen Repräsentanz interkultureller sowie inklusiv gestalteter Curricula in den Schulen bestimmter kanadischer Bundesstaaten bzw. Provinzen, ist die interkulturelle Ausdifferenzierung der Curricula und die Bezugnahme zur außerschulischen Lebenswelt in der Bundesrepublik je nach Fachdisziplin unterschiedlich ausgeprägt. Für die Bildungssituation in Deutschland ist zunächst einmal kennzeichnend, dass jedes Bundesland die Standards seiner Bildungspolitik selbst erarbeitet und bestimmt, das heißt, in der Gestaltung der Richtlinien sowie Lehrpläne keine inhaltlichen Vorgaben der Bundesregierung beachten muss. Die Aufarbeitung des Verhältnisses von Schule und unmittelbarem gesellschaftlichem Umfeld im Unterricht ist nach Wagner (1986, 4) allerdings auch in Deutschland kein gänzlich neues Phänomen, denn einzelne Unterrichtsfächer hätten bereits entsprechende Handlungselemente, wenn auch zum Teil einseitig, in den Unterricht integriert:

„Schule und Nachbarschaft als gegenseitiges Lernfeld sind neu, als einseitiges Lernfeld der Schule hat die Schul-Nachbarschaft in den Fächern Heimatkunde/Sachunterricht/Geographie/Biologie curricular schon immer eine bedeutende Rolle gespielt. (...). In der Didaktik der genannten Unterrichtsfächer sind für die Sekundarstufen I und II eigenständige Unterrichtseinheiten vorgesehen, die auf den Ort/die Nachbarschaft der Schule bezogen werden sollen und dort Umwelt zum Lerninhalt haben.“

Nachfolgend sollen exemplarisch die aktuellen, allgemeinen Richtlinien für die Sekundarstufe II (Gymnasium/ Gesamtschule) des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen dahingehend analysiert werden, ob sie Aufforderungen für die Erarbeitung eines interkulturellen Unterrichts enthalten. Des Weiteren wird auch ein Blick in den aktuellen Lehrplan des Unterrichtsfachs Pädagogik im Hinblick

auf eine interkulturelle Ausgestaltung geworfen. Im Anschluss daran wird auf ein Aachener Gymnasium Bezug genommen, welches seit Jahren konsequent eine interkulturelle Unterrichtsentwicklung verfolgt.

Die Sichtung der Richtlinien für die Sekundarstufe II (Gymnasium/ Gesamtschule) des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen verdeutlicht, dass es im Vergleich zur kanadischen Strategie, alle SchülerInnen in das Unterrichtsgeschehen einzuschließen, keine explizite bzw. ähnliche Vorgabe des nordrheinwestfälischen Bildungsministeriums gibt. Zwar liegt ein Fokus auf der persönlichen Entfaltung der SchülerInnen und ihrer sozialen Verantwortlichkeit (vgl. MFSW 1999, X III), gleichwohl ist damit die angemessene Repräsentanz eines jeden Heranwachsenden und seiner spezifischen Lebenslage im Curriculum, wie in Kanada, noch nicht gesichert. Auch der Hinweis auf den hohen Stellenwert der Menschenrechte reicht hierfür nicht aus bzw. bietet breiten Interpretationsspielraum; allenfalls implizit kann daraus die Wertschätzung ethnischer Vielfalt abgeleitet werden.

Darüber hinaus sollen die Schüler lernen, soziale Kompetenzen, wie Toleranz, Solidarität sowie interkulturelle Akzeptanz durch eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen sowie ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln (vgl. ebd., X IV). Verknüpfungen zu interkulturellem Lernen, dem Lernen von ‚fremden‘ Kulturen bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit der ‚eigenen‘ Kultur und Gesellschaft (vgl. z.B. Nestvogel 2001, 48) sind denkbar, werden aber nicht gesondert erwähnt. Letztlich kann auch „Toleranz“ in der gesellschaftlichen Realität sehr unterschiedlich ausgelegt werden (vgl. Diehm 2006). Eine Kultur der Anerkennung hätte demgegenüber weitreichendere Konsequenzen für die pädagogische Theorie und die tägliche Praxis:

„Der Begriff der Anerkennung steht (...) für eine zentrale Dimension pädagogischer Theorie und Praxis. In der Anerkennung ihrer Adressaten als Subjekte ihrer Lebenspraxis konstituiert sich eine modern-reflexive Pädagogik. Sie ist dem grundlegenden Ziel verpflichtet, Individuen in der Entwicklung selbstbe-

stimmter und rational begründeter Entscheidungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Dies setzt die Anerkennung der Fähigkeit jedes Einzelnen als ein Individuum voraus, das prinzipiell über entsprechende Fähigkeiten verfügt, deren Entfaltung mit den Mitteln der Pädagogik gefördert und unterstützt werden kann“ (Hafeneger et al. 2007, 8f.).

In Kanada gibt es bereits für die Lehrkräfte in den Curricula die explizite Vorgabe, zumindest ethnische Vielfalt zu tolerieren. In Deutschland könnten ähnlich explizite Ausführungen dazu beitragen, ethnische Diskriminierungen zu vermeiden. Theoretisch bieten die Richtlinien eine Möglichkeit der kritischen Auseinandersetzung mit der Thematik ‚Multikulturelle Gesellschaft‘. Schülerinnen und Schüler finden mittlerweile vielerorts ethnische Heterogenität vor, so dass ein Begründungszusammenhang zu der geforderten Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen durchaus besteht. In der Praxis ist dieses Thema allerdings nicht verpflichtend und meist von der persönlichen Prioritätensetzung der Lehrkraft abhängig. So wird in den Richtlinien zwar hervorgehoben, dass „die Schülerinnen und Schüler (...) auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden“ (MFSW 1999, X IV) sollen, wobei das Ministerium allerdings darauf verzichtet, den Kulturbegriff zu definieren. Die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur kann aus dieser Passage allenfalls implizit abgeleitet werden. Dabei bieten gerade solche kulturellen Selbstreflexionen die Möglichkeit, Ethnozentrismen, die die Sozialisation von Minoritäten erschweren, aufzuzeigen und gemeinsam mit den SchülerInnen Strategien zu entwickeln, mit deren Hilfe das Thema Ethnozentrismus allen SchülerInnen bewusst wird. In Kleingruppen könnten zum Beispiel Interventionsvorschläge gegen rassistische Argumentationsweisen erarbeitet werden.

Richtet sich nunmehr der analytische Blick auf das Unterrichtsfach Pädagogik, so ist nach Holzbrecher (2000, 132) eine grundlegende ‚Stärke‘ des Faches, dass die Beziehung zu anderen Individuen sowohl subjektbezogen als auch historisch- gesellschaftlich reflektiert werden kann. Gleichwohl sei die Dimension der Interkulturalität im Vergleich zu den Entwicklungen in anderen Fachdidaktiken erst zeitlich verzögert diskutiert worden, vor allem deswegen, so ein

- fragwürdiges - Hauptargument, weil Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowieso meist nicht am Unterricht der Sekundarstufe II teilgenommen hätten und sich somit die Thematisierung interkultureller Zusammenhänge erübrige. Die Beschreibung der Aufgaben und Ziele des Unterrichtsfachs Pädagogik nimmt dann unmittelbar Bezug zu einem Deutungsmuster interkultureller Pädagogik, demnach Individualisierung und Globalisierung gesellschaftliche Entwicklungen sind, die SchülerInnen dazu veranlassen sollen, die Bedingungen persönlicher Entfaltung in sozialer, das heißt auch interkultureller Verantwortung zu reflektieren.

Die Schülerinnen und Schüler sollen neben der Einsicht in die Relativität als selbstverständlich vorausgesetzter Normen und Ziele Verständnis für die Anforderungen an interkulturelle Erziehung erwerben (ebd., MSWF 1999, 26). Eine aus sozialisationstheoretischer Perspektive bedeutsame Fragestellung bleibt demgegenüber fakultativ und von der Prioritätensetzung der Lehrkräfte abhängig. So heißt es, die SchülerInnen „können sich mit Möglichkeiten der Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen auseinander setzen, bei der deren soziale und kulturelle Eigenart gewahrt bleibt und gefördert wird, die auf der Erfahrung des Aufwachsens mit den Normen und Zielen ihrer Herkunftskultur basiert“ (ebd., 26). Dabei ermöglicht diese Akzentuierung neue Formen, sowohl in der Beziehung zum Selbst als auch zum Anderen zu erarbeiten, denn gerade in der Phase der Adoleszenz oszilliert die Selbst- und Weltwahrnehmung in einem Spannungsfeld gegensätzlicher bzw. mitunter auch komplementär sich ergänzender Bedürfnisse (vgl. Holzbrecher 2004, 91).

Der Respekt vor anderen Kulturen darf allerdings nicht nur theoretisch in den Richtlinien eingefordert, sondern muss auch in der schulischen Praxis tatsächlich im Unterricht umgesetzt werden. Dementsprechend hat das „Städtische Einhard-Gymnasium“ in Aachen im Rahmen des Unterrichtsprojekts „Französisch-deutscher Dialog“ bereits Mitte der 1990er Jahre beschlossen, in Kooperation mit dem „Lycée Fabert“ in Metz, dem Regiobüro Aachen der Euregio Maas-Rhein sowie dem Arbeitsamt und der IHK Aachen dauerhaft einen interkulturellen Unterricht umzusetzen. Dies geschieht in Form einer fächergebun-

denen Kombination der Unterrichtsfächer Französisch und Geschichte (Jahrgangsstufe 9) bzw. Französisch, Geschichte und Politik (Jahrgangsstufe 10) (vgl. Lauer 1998, 72ff.) und führt in der unterrichtlichen Praxis dazu, dass die jeweiligen Lebenswirklichkeiten der Kooperationspartner ausführlicher dargestellt und von den Beteiligten besser erlebt werden können. In diesem Zusammenhang rekurriert Lauer (ebd., 73) im Besonderen auf die integrative Funktion des Projekts, da die Zusammenarbeit der Akteure bereits bei der Beschaffung von Materialien und Informationen beginne und stellt in Bezug auf das Gesamtkonzept heraus, dass das Grundkonzept in der Auseinandersetzung mit der jeweils fremden Wirklichkeit der produktive Umgang mit Fremdheitserfahrungen sei. Dabei zeige die Evaluation des Projekts, „dass die Motivation der beteiligten Schülerinnen und Schüler stark davon abhängt, wie weit die Inhalte der jeweiligen Themen mit ihrer eigenen Lebenswelt zu tun haben“ (ebd.).

Wenn die aus Alltagserfahrungen entstandenen persönlichen Einstellungsmuster und Werthaltungen der SchülerInnen im Unterricht erörtert werden, ist für die Einnahme einer interkulturellen Sozialisationsperspektive wesentlich, dass diese nicht unreflektiert bleiben bzw. kritisch hinterfragt werden. Andere Lebenswelten bringen immer auch vielschichtige und zum Teil differente Lebensweisen von Menschen hervor, denen die eigene Lebenswelt nicht entspricht. Umso mehr muss der Perspektivenwechsel der Schülerinnen und Schüler für die Implementierung dauerhafter interkultureller Sozialisationserfahrungen eingeübt werden.

#### **9.8.7. Kooperation mit außerschulischen Akteuren und außerunterrichtliche Angebote**

Sowohl gesellschaftliche Veränderungen im Stadtteil als auch die zunehmenden globalen Verflechtungen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern sind für Schulen in Deutschland nicht nur Anlass, sondern auch zugleich Herausforderung, eine adäquate Angebotsstruktur für die Zeit nach dem Unterrichtschluss zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund haben sich viele Schulen bereits vor längerer Zeit dazu entschlossen, interkulturelle Bildungs- und Freizeitangebote in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern zu entwickeln und mit in den Schulöffnungsprozess einzubeziehen. Diese erfüllen nämlich

eine Scharnierfunktion zwischen Schule und Elternhaus bzw. den jeweiligen gesellschaftlichen und religiösen Einrichtungen der Menschen mit Migrationshintergrund und können somit vielfältige Begegnungen ermöglichen. Dabei zeigt sich allerdings im Vergleich zu Kanada, wo bereits seit den 1970er Jahren im Rahmen der Multikulturalismusgesetzgebung die Strukturen für eine interkulturelle Zusammenarbeit geschaffen wurden, eine zeitliche Verzögerung. Erst in den letzten Jahren hat die Einsicht der Akteure im deutschen Bildungswesen, dass der Prozess der Schulöffnung den umfassenden Einbezug der gesellschaftlichen Akteure erfordert, auch hier zu innovativen Konzepten geführt, die allerdings in der praktischen Umsetzung noch nicht den kanadischen Verhältnissen entsprechen:

„Die neue Qualität von Schulkooperationen rührt von den Bestrebungen her, zu einer *systembezogenen* (Hervorhebung im Original) Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern zu gelangen. Dieses Leitziel lässt sich in Deutschland schwerer erreichen als in anderen Ländern, da Schule sich hierzulande traditionell viel weniger als etwa in den angelsächsischen und skandinavischen Staaten als ein *integraler Teil von Gesellschaft* (Hervorhebung im Original) versteht“ (Stolz 2006, 10).

Das Lernen von und mit den gesellschaftlichen Partnern des Stadtteils ist also zunächst von der Bereitschaft der schulischen Akteure abhängig, das eigene Verständnis von Schule und Schulleben kritisch zu hinterfragen. Denn die Zusammenarbeit mit den verschiedenen kulturellen Organisationen kann sich nicht nur für das Schulleben insgesamt, sondern auch im Hinblick auf die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland als förderlich erweisen. Eine Veränderung der Schulkultur ist hierfür zentrale Voraussetzung, wobei in vielen Schulen die Hinwendung zur multikulturellen Gesellschaft nicht zufriedenstellend gelöst ist: „Wenn Schulkooperationen nun nicht zuletzt dazu dienen sollen, >>das Leben<< und die soziale Praxis in die Schule zu holen, so treffen sie dort auf eine Schulkultur deren >>Codesystem<< immer noch geschlossen ist“ (Stolz, 2006, 10). Allen Gesellschaftsmitgliedern kann nur dann die gleichberechtigte Teilhabe an den Leistungen von sozialen Einrichtungen, wie den Besuch von Kindergärten,



Schulen, Familienbildungsstätten etc., ermöglicht werden, wenn die Zugangshindernisse bei Menschen mit Migrationshintergrund abgebaut und Ausgrenzungstendenzen bei den sozialen Einrichtungen vermindert werden. Auch dürfen sich die individuellen Lebenschancen von Migranten und ethnischen Minderheiten nicht weiter verschlechtern und auf diese Weise den Sozialisationsprozess bzw. die gesellschaftliche Integration behindern. Sowohl Netzwerktheorien als auch Erfahrungen und Evaluationen von regionalen Pilotprojekten in Deutschland verweisen im Allgemeinen auf positive Momente einer Vernetzung und „dass in Netzwerken unter bestimmten Bedingungen unterschiedliche Potentiale produktiv miteinander verknüpft werden können“ (Bastian 2008, 6).

Um auch den zunehmend schwierigen Lebensbedingungen in bestimmten Stadtteilen, den so genannten „sozialen Brennpunkten“ angemessen begegnen zu können, müssen diese allerdings nicht nur von den Lehrkräften kritisch reflektiert werden. Es ist zudem auch das Bewusstsein der Akteure im Stadtteil für die unterschiedlichen Lebenslagen zu schärfen, weil ohne ihre Unterstützung beispielsweise Ausbildungsplätze nicht neu geschaffen bzw. besetzt werden.

Für regelmäßige Begegnungen mit außerschulischen Akteuren müssen Schulen allerdings zunächst umfangreiche Kenntnisse über die Strukturen des gesellschaftlichen Umfelds und die Region besitzen, denn die staatlichen Einrichtungen und ansässigen Betriebe oder religiöse bzw. kulturelle Einrichtungen können die Schule zwar jederzeit in ihrem umgebenden Umfeld optisch wahrnehmen. Allerdings fehlt auf ihrer Seite aus verschiedenen Gründen, wie zum Beispiel wegen knapper zeitlicher Ressourcen im beruflichen Alltag häufig die Initiative für eine erste Kontaktaufnahme mit der Schule.

Aus Sicht der Schule muss es auch darum gehen, einer größeren Anzahl von Menschen in den Einrichtungen des Stadtteils ihre (Mit-) Verantwortung für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen aufzuzeigen. Daher erscheint eine erste Kontaktierung der jeweiligen Einrichtung seitens schulischer Akteure notwendig und legitim. Dabei können die verfolg-

ten Strategien der einzelnen Schulen für eine Zusammenarbeit durchaus variieren und unter verschiedenen thematischen Gesichtspunkten erfolgen, unter anderem aus ökologischen und ökonomischen Fragestellungen heraus oder wegen eines Betrags zur besseren interkulturellen Verständigung.

Die persönlichen Kontakte zur Lebenswelt erweitern in einem ersten Schritt das Verständnis der beteiligten Lehrkräfte für den Lebens- und Erfahrungsraum ihrer SchülerInnen und können daher die Sozialisationsverläufe sowohl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als auch der anderen Akteure positiv beeinflussen. Dies zeigt das Beispiel der „Albrecht-Brinkmann-Grundschule“ in Dortmund:

„Für Kinder ausländischer Mitbürger gewinnt dieser Raum eine weitere Bedeutung: Häufig zeigt sich gerade bei diesen Kindern, daß sie wenig Interesse an Angeboten haben, deren Trägerschaft weniger bekannt ist. Werden sie jedoch von der Institution Schule angeboten, finden sie eine breite Zustimmung dieser Bevölkerung; diese Chance, Schule als vorrangigen Ort der Begegnung von Kindern im Grundschulalter anzuerkennen, gilt es zu nutzen; denn hier sind die Möglichkeiten für Integration und Verständnis am größten!“ (Landesinstitut 1997, 41).

Die Angebote im Bereich Freizeitgestaltung sind an der „Albrecht-Brinkmann-Grundschule“ zudem nach dem Grad der Verbindlichkeit unterteilt, dass heißt, es finden zum einem Arbeitsgemeinschaften und Projekte mit bestimmten Themen und festem Teilnehmerkreis statt. Zum anderen gibt es Angebote des offenen Bereichs mit wechselnden Angeboten, basierend auf den Erfahrungen der Schule und einer besseren Rhythmisierung des kindlichen Tagesablaufs sowie ihrer individuellen Bedürfnisse (ebd.). Ein außerunterrichtliches Freizeitkonzept, welches festgelegten Schemata folgt, würde also in erheblichem Maße an den Bedürfnissen der Kinder, ihren Eltern sowie den Akteuren des Stadtteils vorbei planen und sowohl geringere Teilnehmerquoten als auch die erhofften positiven Sozialisationseffekte riskieren.

Die „Hauptschule Momsenstraße“ im Kölner Stadtteil Mülheim, dessen Schulen einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

aufweisen, hat bei der Suche nach Partnern im Stadtviertel die Zusammenarbeit mit einer Jugendzentrums-Initiative namens „Juzi“ begonnen und bereits nach kurzer Zeit eine Basis gefunden, um die gemeinsamen Ziele im Interesse der Jugendlichen zu verfolgen. Zu dem grundständigen Angebot beider Einrichtungen zählen Arbeitsgemeinschaften wie „Schreibmaschine und Steno“ von Mitarbeitern des Jugendzentrums in Räumlichkeiten der Schule, aus dem sich schließlich ein Programm zur Förderung von Ausbildungsverhältnissen entwickelt. Diese enge Kooperation ist wegen der regelmäßig angebotenen Beratungen, Trainingskurse und konkreten Maßnahmen zur Lehrstellengewinnung auch für den weiteren Lebenslauf der Schülerinnen und Schülern erfolgreich, denn über 90% der Schülerinnen und Schüler konnten eine Ausbildungsstelle bekommen (vgl. Landesinstitut 1998, 53).

Die Zusammenarbeit im Rahmen des gemeinsamen Projekts „Frühe Hilfe“, das schulisches und außerschulisches Lernen durch ein stetiges Wechseln der Lernorte miteinander während der Schulzeit verbindet, konnte bei einigen Schülerinnen und Schülern das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl steigern. In diesem Zusammenhang konnte zudem eine Steigerung der Lernmotivation und Lernkompetenz festgestellt werden. Aufgrund dieser Erfolge konnten mehr als bisher einen erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben realisieren (vgl. ebd.). Da sich für eine produktive Realitätsverarbeitung das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft möglichst in einer wechselseitigen Beziehung befinden muss, ist allerdings auch, wie das Beispiel veranschaulicht, der Einfluss der jeweiligen Rahmenbedingungen nicht zu unterschätzen. Dieses verdeutlichen zwei an der Schule tätige Lehrkräfte im Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen und Einsparungen im öffentlichen Bereich:

„Wir hoffen, daß wir unsere Zusammenarbeit, die für die Beteiligten immer mit zusätzlichem Engagement und Mehrarbeit verbunden bleiben wird, wenigstens im finanziellen Bereich auf eine sichere Basis stellen können. Es bedarf keiner besonderen Betonung, daß es notwendige und zukunftsorientierte Arbeit ist“ (Landesinstitut 1998, 53).

Das Projekt „Suchtprävention im Team“, an dem SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen des Heinrich-Mann-Gymnasiums in Köln beteiligt sind, sucht in

Zusammenarbeit mit Suchtpräventions-Fachkräften, der Jugendhilfe, der Evangelischen Kirchengemeinde, dem Auswärtigen Amt und der Polizei nach Möglichkeiten für eine konstant im Schulalltag etablierte Suchtprävention. Dabei zeigte sich bei einer Evaluation des Projekts ein für die Entfaltung einer dauerhaften, produktiven Realitätsverarbeitung erster wichtiger Erfolg. So führten die einzelnen Maßnahmen im Rahmen des Projekts bereits zu einer besseren Beziehung der SchülerInnen untereinander. Gleichzeitig verbesserte sich die Beziehung zu den Lehrern. Des Weiteren ist eine Steigerung von gegenseitigem Respekt, Anerkennung und Vertrauen zu erkennen (vgl. Landesinstitut 1998, 53).

Die Schwierigkeit wird von den Beteiligten vor allem darin gesehen, wechselnde Schülergruppen langfristig in die Arbeit mit einzubinden. Es werden daher jährlich in der achten Jahrgangsstufe eine Schülerin und ein Schüler zu sogenannten „peers“ ausgebildet, um dann in ihren Klassen kleinere Projektbestandteile in Doppelstunden selbstständig durchführen zu können. Damit soll auch das Klassenklima sowie die Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft gefördert werden.

An zwei Berliner Grundschulen fand aufgrund der Initiative der Regionalen Arbeitsstelle bereits zu Beginn der 1990er Jahre eine Öffnung für eine dauerhafte Kooperation beider Schulen statt. Dabei ging es nicht um die selektive Durchführung einzelner Projekte, sondern um eine kontinuierliche Zusammenarbeit, um das multikulturelle Zusammenleben gelingend zu gestalten und damit einhergehend auch die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern:

„Wichtiger als einzelne Tage waren aber kontinuierliche Projekte, in denen Schüler aus beiden Schulen nachmittags gemeinsam ihre Freizeit gestalteten. So gab es eine Theatergruppe und eine Videogruppe, die das Kiezleben selbst „unter die Lupe“ nahm: Verkehrssituation, Kultur und Leute in der Begegnungszone, konkret erkundet und mit der Kamera festgehalten am Beispiel einer Straße, die durch beide Bezirke geht und in der viele der Kinder wohnen. In einem solchen Gesamtrahmen hatten die gemeinsamen Feste dann einen ganz anderen Stellenwert. Sie waren nicht Höhepunkte, die unvermittelt im

Schulalltag auftauchen und zwangsläufig auf eine Disco hinauslaufen und bei denen Fremde zuletzt doch fremd bleiben. Hier waren sie Präsentationen gemeinsamer Erlebnisse und Entdeckungen, kreative Begegnungen, die von allem mit vorbereitet wurden und zu weiterem Miteinander motivierten“ (Kollberg/ Ullrich 1993, 54).

Die Planung von kontinuierlichen und in einem Zusammenhang mit den Einrichtungen und Bewohnern des Stadtteils stehenden Freizeitangeboten zeigt sich somit in Bezug auf eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung als vielversprechend. Denn die gemeinsamen Interaktionen im Stadtteil können nicht nur das multiperspektivische Denken weiter fördern, sondern auch zu neuen Begegnungen mit anderen Kindern bzw. Eltern und gegenseitiger Hilfeleistungen in schwierigen Situationen in und außerhalb der Schule führen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund lernen ähnlich wie in den vorgestellten kanadischen Schulen also durch die schulische Initiative zum Teil neue gesellschaftliche Strukturen und Unterstützungssysteme kennen und wie sich ihre Sozialisation in Einklang mit diesen vollziehen kann.

Die „Theodor-Haubach-Grundschule“ in Hamburg hat seit Anfang der 1980er Jahre Kontakte zu Initiativen und Einrichtungen im Stadtteil Altona hergestellt, die von den Lehrkräften je nach Projekt ausgewählt wurden. Diese Kontakte wurden angestrebt, damit die SchülerInnen die (neuen) Lernfelder im Stadtteil erschließen können, allerdings war die Einbindung in den Schulöffnungsprozess meist nicht von längerer Dauer:

„Es waren Kooperationen, die meist „eingleisig“ für die Schule von Bedeutung waren, um den Unterricht für die Schüler(innen) interessanter und sinnvoller zu gestalten. Die Zusammenarbeit hing stark von den persönlichen Kontakten der Kolleg(inn)en zu den Mitarbeiter(inne)n der Stadtteil-einrichtungen ab. Dies gilt noch heute“ (Goetsch 1997, 333).

Wenn es allerdings lediglich eine temporäre Nutzung von außerunterrichtlichen Angeboten im Stadtteil gibt, ist auch die Entfaltung einer dauerhaften interkulturellen Perspektive ungleich schwieriger. Kinder und Jugendliche lernen an der Theodor-Haubach-Schule zwar sporadisch durch einzelne Projekte

die gesellschaftliche Vielfalt des Stadtteils kennen, aber interkulturelle Sozialisation muss durch mehr als ein oder zwei Besuche von (interkulturellen) Einrichtungen des Stadtteils gestützt werden. Die Herausforderung besteht für die Lehrkräfte demzufolge in der dauerhaften interkulturellen Bildungsarbeit.

Die bisherigen interkulturellen Aktivitäten der Schule, wie „Kennenlernprojekte“, internationale Feste mit kulinarischen Spezialitäten und Tänzen, Länderkunde und Förderunterricht in Deutsch als Defizitausgleich werden von Goetsch (1997, 334) mittlerweile kritisch reflektiert, da diese eher folkloristische Unternehmungen darstellten:

„Es fehlte ein interkultureller Ansatz im Sinne von gleichberechtigtem Lernen, wie das Recht auf muttersprachlichen Unterricht gekoppelt mit der Einstellung von Migrant(inn)en, Wissen über die Sprachen und Sprachkompetenzen der Kinder in ihren Familiensprachen. Unsere Schule hatte den typischen monolingualen Habitus“.

Der Versuch, die Einrichtungen des Stadtteils mit in den Sozialisationsprozess einzubeziehen, ist jedoch bis in die 1990er Jahre nur teilweise gelungen (vgl. ebd.). Es müssen in diesem Zusammenhang aber die aktiven Bemühungen einiger Lehrkräfte der Schule hervorgehoben werden, die interkulturelle Bildungsarbeit weiter zu intensivieren. Gleichwohl lässt sich die interkulturelle Öffnung der Schule durch die Bemühungen einzelner Akteure nur schwer realisieren.

Eine erfolgreiche Kooperation mit Akteuren des Stadtteils zeigt sich auch an der Evangelischen Gesamtschule in Gelsenkirchen Horst. Hier wurde der Versuch unternommen, durch die Anbindung an das örtliche Handwerk sowie berufskundlichen Unterricht, den Übergang in die Berufswelt zu erleichtern. Im Hinblick auf die angestellten sozialisationstheoretischen Überlegungen zeigen sich bislang jedoch auch erkennbare Defizite: „Die Arbeitshaltung vieler Schüler/innen stimmt nicht. Es wird viel erzogen und zu wenig unterrichtet. (...) Rezeptive Formen des Lernens nehmen zu großen Raum ein“ (Schaper 2007, 190).

Es kommt allerdings in diesem Zusammenhang darauf an, nicht nur die bestehenden Defizite deutlich zu benennen. Vielmehr muss durch die Bündelung bislang nicht auf einander abgestimmter Maßnahmen ein interkulturelles Gesamtkonzept entwickelt werden. Hierdurch kann sich dann möglicherweise auch die Arbeitshaltung der SchülerInnen verbessern.

Die „Hauptschule am Stoppenberg“ in Essen hat durch eigene Reflexion bereits festgestellt, dass sich die Kooperation mit dem Essener Folkwang-Museum und der Universität Duisburg-Essen im Rahmen des Projekts „Sprache durch Kunst“ auch im Hinblick auf eine gelingende Sozialisation aller SchülerInnen bewährt hat. Zum einen konnten den SchülerInnen durch das Projekt die vielfältigen Funktionen von Sprache besser verdeutlicht und zum anderen die kulturelle Kompetenz gezielter gefördert werden (o.V. 2011, 379). Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bedeutet dies, dass auch sie ihre kulturellen Vorstellungen und Hintergrundinformationen mit in das Projekt einbringen können. Auf diese Weise kann der interkulturelle Austausch über sprachlich-kulturelle Besonderheiten produktiv beeinflusst werden.

Das Ziel des Projektes „Response“ in den Bundesländern Hessen und Thüringen ist die (interkulturelle) Öffnung des Schulmusikalltags durch die aktive Auseinandersetzung mit neuer Musik in Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen sowie mit Komponisten und MusikerInnen, den so genannten „Laienpädagogen“ (vgl. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik 1998). Die an diesem Projekt beteiligten Komponisten und Musiker konnten unter anderem dazu beitragen, dass die SchülerInnen vielfältige Impulse für den Musikunterricht und Antworten auf Fragen nach der neusten Musik erhielten. Dabei ist aus interkultureller Perspektive bedeutsam, dass sich durch die Chance, sich ein halbes Jahr lang intensiv mit Vertretern der Musikszene auszutauschen und durch die Produktion von musikalischen Beiträgen in vielfacher Hinsicht neue Möglichkeiten eröffnen. So können die SchülerInnen über Musik in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten diskutieren. Des Weiteren lernen sich auch, diese kritisch zu hinterfragen. Auf diese Weise wird zudem das multiperspektivische Denken einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers weiter eingeübt.

In einigen Schulportraits und Darstellungen wird allerdings eine präzisere Form der Zusammenarbeit gefordert. Insbesondere wird darin auf die Notwendigkeit eines wechselseitigen Dialogs hingewiesen:

„Der Stadtteil wird zum Lernort und die Schule ein Teil des Stadtteils. Unsere Türen öffnen sich zum Stadtteil hin und lassen andererseits die Anregungen des Stadtteils in sich hinein (...). Auf diese Weise entstehen Brücken zwischen Schule und Stadtteil, auf denen der Stadtteilgedanke erst konkretisiert werden kann und sich konkretisieren muss“ (Winkel 2005, 342ff.).

Diese Erkenntnis, dass Kontakte zu außerschulischen Partnern schließlich einer kontinuierlichen Reflexion durch die beteiligten Akteure bedürfen, ist auch für den weiteren Verlauf der Zusammenarbeit handlungsweisend. So ist beispielsweise in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen von Bedeutung, inwieweit hierdurch die Bildung einer gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeit unterstützt wird. Diese kritische Würdigung vollziehen unter anderem die Akteure der „Hauptschule Innenstadt“ (vgl. Sperth 2009, 17f.), damit die Angebote nicht als isolierte Elemente erst dann entwickelt werden, wenn problematischere Entwicklungen bereits weiter vorangeschritten sind:

„Lösungswege müssen in Kooperation mit außerschulischen Partnern institutionell und organisatorisch abgesichert werden. Das gesamte System muss sich an ethischen Werten orientieren, die nicht beliebig aus unterschiedlichen kulturellen Traditionen je nach Situation verändert werden, sondern die sich aus einem demokratischen Menschenbild herleiten. Grundlage aller Arbeit sind die achtungsvollen Beziehungen der Erwachsenen zu den Jugendlichen und umgekehrt“ (ebd. 19).

In der Ruhrgebietsstadt Dortmund wurde bereits in den 1990er Jahren eine Zusammenarbeit verschiedener öffentlicher und privater Anbieter realisiert. So geht das „Schulbiologische Zentrum“ der Stadt Dortmund aus einem Zusammenschluss der „Zooschule“ des Dortmunder Zoos, der „Grünen Schule“ des Botanischen Gartens sowie einem schulischen Servicezentrum hervor und steht grundsätzlich als außerschulischer Lernort allen Schulformen und Alters-



stufen offen. Dabei ist mit dem Schulbiologischen Zentrum aus sozialisations-theoretischer Perspektive vor allem eine Sichtweise auf das Individuum als aktiver Umweltgestalter im Sinne des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts verbunden:

„Es gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit des Unterrichts an einem außerschulischen Lernort, der durch seine Umgebung und den hiermit verbundenen Möglichkeiten des Erfahrens und aktiven Handelns in und mit der Natur weit intensiver und praxisnäher von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird als das im Schulgelände selbst der Fall wäre“ (Lohre 1999, 65).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können also in diesem Sinne lernen, nicht nur ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten in einem interaktiven Bereich des Verhaltens und Handeln zu erweitern. Vielmehr müssen sie die Gestaltung der Persönlichkeit nun vor dem Hintergrund der neuen Erfahrungen mit ihrem bisher Erlebten in Einklang bringen, damit die Realitätsverarbeitung gelingen kann (vgl. Hurrelmann 2006, 36).

Die Sophie-Scholl-Schule in Wiesbaden konzentriert sich zwar schwerpunktmäßig bei der Auswahl und Gestaltung der außerschulischen Lernorte auf den sensomotorischen Bereich der kindlichen Entwicklung, allerdings sind auch hier positive Auswirkungen auf die gesamte kindliche Entwicklung zu erkennen: „Unser Außengelände zeichnet sich durch Naturnähe aus. Das Gelände ist sehr flexibel nutzbar, denn es ist nicht umfassend möbliert. Es wirkt auffordernd, und die Kinder entdecken jeden Tag etwas Neues, was sie spielen können“ (Becker 2010, 52).

Im Jahr 1980 wurde in München die „Schule der Phantasie“ eingerichtet und bot nachmittags Kurse für etwa 15-17 Schüler in Werk- bzw. Unterrichtsräumen an, unter anderem in speziell eingerichteten Ateliers. Diese wurden sowohl an Münchener Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen beworben und strebten insbesondere die Vernetzung mit dem allgemeinen Sachunterricht an. Im Fokus der Bildungsarbeit stand zum einen der forschende Umgang mit der (freien) Natur. Zum anderen ging es um die Bildung der Persönlichkeit durch Kreativitätsentwicklung und die Förderung ästhetischer

Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen. Vor diesem Hintergrund ist die produktive Realitätsverarbeitung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit guten Voraussetzungen verbunden, denn:

„Die <<Schule der Phantasie<< stellt dabei nicht nur eine Form dar, in der Defizite des tragenden <<Schule-Haltens<< kompensiert werden können. Die <<Schule der Phantasie<< erhebt vielmehr den Anspruch, umfassende Bildungsziele auch auf den Schulunterricht auszudehnen und durch ihre Arbeit Beispiel für die Weiterbildung schulischer Pädagogik zu sein“ (Lohre 1999, 69).

Die Schauspielschule des Theaters „Der Keller“ und das „Friedrich-Wilhelm-Gymnasium“ in Köln verfolgten im Rahmen einer 1998 geschlossenen Kooperation die Absicht, die Schule für das Leben zu öffnen und das Interesse an Theater und Kultur in größerem Umfang zu fördern. Da es in diesem Zusammenhang allerdings primär darum ging, sachliche und personelle Ressourcen zum gegenseitigen Vorteil zu nutzen (Schule in der Stadt, Lohre 1999, 72), also Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen und Lehrangebote aufeinander abzustimmen, muss in Hinblick auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Nutzen dieses Lernortes kritisch reflektiert werden. Das Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes allein ist nämlich noch keine Garantie für einen positiven Einfluss. Es kommt umso mehr darauf an, auch inhaltliche Aspekte, also beispielsweise Interkulturalität in Theaterstücken, auf beiden Seiten im Vorhinein herauszuarbeiten und dann als Gegenstand der gemeinsamen Aktion darzustellen.

#### **9.8.8. Schulsozialarbeit**

Die Schulsozialarbeit hat sich seit ihren Anfängen vor etwa 40 Jahren im Zuge der Bildungsreform bis zum heutigen Zeitpunkt zu einem zentralen Handlungsfeld der Jugendhilfe an den einzelnen Schulen entwickelt. Als Hauptaufgabe der SchulsozialarbeiterInnen galt zunächst die Unterstützung bei dem Ziel des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen an den neu gegründeten Gesamtschulen. Dabei ist die Schulsozialarbeit bis heute kein gesetzlich festgelegtes Regelangebot, sondern ist bisweilen auch von konjunkturellen Entwicklungen

abhängig und an die entsprechenden finanziellen Ressourcen und Mittelverteilungen der Bildungsministerien der Länder gebunden. Es gelten allerdings auch für die Schulsozialarbeit als spezifisches Angebot der Jugendhilfe die Ziele des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG). Dieses betont insbesondere die sozialisatorische Relevanz der Jugendhilfe, denn:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 S. 4 KJHG). Dabei soll die Jugendhilfe „insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§ 1 Abs. 3 S. 4 KJHG).

Die hohe Verantwortung der Jugendhilfe für die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen vor Ort in den Schulen spiegelt sich also in den bundesdeutschen gesetzlichen Regelungen wider, die auf operativer Ebene durch entsprechende Konzepte umzusetzen sind. Eine dauerhafte Präsenz von Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe an den jeweiligen Schulen ist zudem von den gegebenen sozialen Strukturen abhängig. Diese erfordern zum Teil größere Unterstützungsleistung. Das Selbstverständnis von einigen Schulen, sich zum einen als beschützender Raum und zum anderen als Kompensation für fehlende oder problematische Treffpunkte für Jugendliche im Sinne der sozialarbeiterischen Tradition zu verstehen, zeigt eine Expertenbefragung von Mack et al. (2003, 199):

„Wir versuchen den Schülern, die in diesem Stadtteil zu Hause sind, so eine Art zu Hause zu geben, dass sie eine Stelle haben, an der sie sich wohlfühlen können, an der sie mit ihren speziellen Problemen ernst genommen werden“ (ein Schulleiter, zitiert nach Mack et al. (ebd.)).

Der Schulleiter definiert an dieser Stelle den Aufgabenbereich im Rahmen der Schulöffnung allerdings nicht abschließend. SchulsozialarbeiterInnen nehmen aufgrund ihres zum Teil anders ausgerichteten Studiums und ihrer praktischen Tätigkeiten andere Perspektiven ein und verweisen beispielsweise auf die Notwendigkeit, die Institution Schule nicht ausschließlich auf formale Lehr- und

Lernvorgänge zu reduzieren. Andresen et al. (2011, 215) veranschaulichen diese unterschiedlichen Deutungshaushalte und damit verbundene Schwierigkeiten bei der Abgrenzung zum Lehrerberuf:

„Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass vor allem die pädagogischen Fachkräfte dieses Wissen gegenüber einer Vermittlung von formalem, schulischem Wissen akzentuieren. Letzteres wird eher von Lehrkräften in einer Bedeutung bestärkt, während die Vermittlung von *sozialem, informellem Wissen und Können* oftmals bei anderen Fachkräften oder aber den Eltern angesiedelt oder auch an diese delegiert wird. Lehrkräfte sehen sich in erster Linie als „Wissensvermittler“. Mit Blick auf die Herausforderungen einer ganztägig organisierten Schule erleben sie nun nicht selten Irritationen hinsichtlich ihrer beruflichen Identität und befürchten, Aufgaben übernehmen zu müssen, die als „sozialarbeiterisch“ kategorisiert werden können“.

Es gibt allerdings nicht nur diese Abgrenzungsschwierigkeiten zum Lehrerberuf, sondern auch Probleme hinsichtlich des Bekanntheitsgrads von Schulsozialarbeit in der Bevölkerung. Von zentraler Bedeutung sind dabei auch die eigenen Bemühungen der Schulen, einen gewissen Bekanntheitsgrad im Stadtteil zu erlangen, wie eine Schulleiterin hervorhebt:

„Am Tag der offenen Tür präsentieren wir uns jedesmal nach außen. Das wird auch in der Presse angekündigt. Und wir machen in den Stadtteilen, aus denen unsere SchülerInnen kommen, Werbung dafür. Früher war das Sommerfest auch nur auf die Schule beschränkt, kein anderer durfte rein, das haben wir jetzt auch geändert. Wir wollen bewußt, dass Leute von außen reinkommen und schauen, wie die Schule ist. Unsere Theateraufführungen sind ja nicht nur für Eltern und Schülerinnen gedacht, da kann jeder teilnehmen. Uns ist schon wichtig, dass der Bezug zum Stadtteil da ist und wir uns nicht abschotten und sagen, wir sind eine Insel mitten im Stadtteil“ (Schulleiterin, zitiert nach Mack et al. 2003, 199).

Die Praxis der Schulsozialarbeit ist aufgrund der unterschiedlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern äußerst vielseitig. Dies spiegelt sich auch

in den analysierten Praxisberichten wider. Insbesondere die Suche nach Formen der Schulsozialarbeit im Rahmen der interkulturellen Öffnung von Schule gestaltete sich schwierig, da explizite Verweise auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oft fehlten.

In der Stadt Waldau in der Nähe von Kassel ist das Schulsozialarbeit-Konzept der „Offenen Schule Waldau“ zunächst auch von den Lehrkräften kritisch beurteilt wurden. Die Umgebung der Schule wurde vor allem als Belastung erlebt und das Konzept der schülernahen und emanzipierten Pädagogik nicht nur von den Lehrkräften hinterfragt (vgl. Lindemann 2000, 50). Die Kooperation zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit wurde bereits gegen Ende der 1960er Jahre eingeleitet und sollte durch die Zuteilung von Räumlichkeiten im Schulgebäude weiter ausgebaut werden. Während der Anfangsphase stellten die Beteiligten fest und sahen ein, dass die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen nicht immer gelingend verlief:

„Innerhalb des Kollegiums wuchs außerdem die Einsicht, dass die Kinder aus dem Stadtteil, der ständig in Bewegung war, kritisch zu bewertende Prägungen und Erfahrungen mitbrachten, dass viele Eltern als Erziehungspartner nicht zur Verfügung standen oder selbst Hilfe brauchten und dass eine Halbtagsschule die notwendigen erzieherischen und sozialen Aufgaben allein nicht bewältigen konnte“ (ebd.).

Dieses Beispiel zeigt, dass es im Sinne gelingender Realitätsverarbeitung zunächst erforderlich ist, den gesellschaftlichen Kontext bewusst wahrzunehmen und anzuerkennen, weil die Bildungskonzepte sonst Gefahr laufen, keinen Zuspruch zu finden.

Die Schulsozialarbeit der „IN VIA Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit in der Erzdiözese Freiburg e.V.“ findet in 16 Beratungs- und Schulsozialarbeitsstellen an Förder-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien statt und erfolgt in Form von drei sich wechselseitig ergänzenden Arbeitsansätzen und Methoden: Einzelfallhilfe und Beratung, sozialpädagogische Gruppen- und Projektarbeit und Kooperation sowie Netzwerkarbeit in und außerhalb der Schule. Dabei zeigt die Explikation der hierauf basierenden Ziele von

IN VIA für die praktische Schulsozialarbeit die inhaltliche Nähe zum sozialisationstheoretischen Konstrukt der produktiven Realitätsverarbeitung: „Im Zusammenwirken von Schule und Schulsozialarbeit bedeutet dies die Förderung, Unterstützung und Begleitung junger Menschen in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Der Chancengleichheit, unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder Religion, kommt hier ein besonderes Augenmerk zu und zieht sich querschnittsmäßig durch die fachliche Arbeit“ (Walter 2008, 16).

Im Auftrag der „Ev. Kirchengemeinde Schelmengraben“ und dem „Ev. Dekanat Wiesbaden“ sind seit 1996 zwei Mitarbeiter der Gemeinde in der Schulsozialarbeit des Hauptschulzweiges der „Ludwig-Erhard-Schule“ tätig. Diese erstellen ein Angebotsspektrum, das Bezug auf die Lebenswelt der SchülerInnen nimmt und Defiziten sozialer oder schulischer Art begegnet, um die Schullaufbahn nicht zu gefährden. SchülerInnen mit psychosozialen Defiziten und nicht den schulischen Anforderungen genügenden Leistungen wird zudem durch die Intervention der SozialarbeiterInnen und individuelle Angebote versucht zu helfen. Dies geschieht beispielsweise in Gesprächen mit SchülerInnen, Eltern und SchulpädagogInnen (König/ Blechert-Murawski 2006, 90f.).

Der gelingende Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist dabei ein zentrales Thema. Über 60% der BewohnerInnen des Stadtteils haben einen Migrationshintergrund, und durch die Einbindung und Mitarbeit von außerschulischen Einrichtungen des Stadtteils kann zu ihnen ein besserer Kontakt hergestellt werden.

Für das Oberstufen-Kolleg Bielefeld als staatliche Versuchsschule und wissenschaftliche Einrichtung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen ist ein zentrales Kriterium für die (interkulturelle) Öffnung von Schule eine strukturierte Schulsozialarbeit, denn die Schule wird von SchülerInnen in zum Teil schwierigen Lebenslagen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren besucht, was also zunächst nicht der Altersstruktur der staatlichen Regelschule entspricht. Die BewerberInnen werden von der Schule auch ohne Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe aufgenommen. Diese SchülerInnen haben einen Anteil von etwa 40% an der gesamten Schülerschaft. Des Weiteren beträgt

der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund etwa 30%. Um einen dauerhaften und niedrigschwelligen Zugang zur Schulsozialarbeit zu gewährleisten, richtete die Schule in Ergänzung zu den bereits existierenden Angeboten zudem ein zusätzliches Büro für die Schulsozialarbeit ein. Schulsozialarbeit am Bielefelder Oberstufenkolleg folgt im Besonderen den Grundsätzen sozialpädagogischen Handelns und umfasst neben der Hilfe zur Selbsthilfe unter anderem die Förderung der persönlichen Kompetenz und die Pflicht zur Vertraulichkeit (vgl. Schultz 2007, 173).

Das Selbstverständnis der Schulsozialarbeit als Bindeglied zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und außerschulischen Institutionen soll dazu beitragen, die bestmögliche individuelle Förderung, Unterstützung und Information in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen zu realisieren (ebd.). Die Schulsozialarbeit in Bielefeld thematisiert in Einzelfallberatungen die Lebenslage der SchülerInnen und wird dann gegebenenfalls unterstützend und beratend tätig. Schultz (ebd., 174) rekurriert unter Bezugnahme auf das Oberstufen-Kolleg auf die Komplexität der Problemlagen der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund und die Notwendigkeit adäquater Reaktionen der Schulsozialarbeit:

„Die relevanten Problemlagen sind äußerst vielschichtig und beziehen sich häufig auf typische Situationen des Lebensabschnitts der jungen Erwachsenen (Schulschwierigkeiten, Ablösung vom Elternhaus, Beziehungsprobleme mit Eltern und in der Partnerschaft, Finanzfragen, Übergang Schule-Beruf, psychische Beeinträchtigungen, Suchtmittel-konsum). Das sozialpädagogische Angebot reicht von Einzelgesprächen über Einbeziehung von inner- und außerschulischen Personen (Freunde, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitung, Eltern) und Institutionen (z.B. Behörden, Beratungsstellen, Ärztinnen und Ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten) bis zur Krisenintervention“.

Für eine produktive Verarbeitung der Realität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist hervorzuheben, dass Schulsozialarbeit im Bielefelder Kolleg sich zum Ziel gesetzt hat, individuelle, soziale und strukturelle Mängel innerhalb und außerhalb der Institution Schule schon während der

Schulzeit zu minimieren. In diesem Sinne wird der Versuch unternommen, zukünftige Benachteiligungen in den gesellschaftlichen Teilbereichen zu verhindern und den Weg für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung zu ebnen. Ein weiteres Ziel ist es, die Entstehung von unerwünschten Verhaltensabweichungen zu verhindern.

Eine Längsschnittstudie mit fünf Erhebungszeitpunkten des Universitätsklinikums Heidelberg aus dem Jahr 2008 zeigt, dass die seit dem Schuljahr 2001/2002 an allen Haupt- und Förderschulen im Stadtgebiet Heidelberg durchgeführte Schulsozialarbeit mitunter die Persönlichkeitsentwicklung in mehrfacher Hinsicht positiv beeinflusst hat:

„Die Studie konnte belegen, dass Schulsozialarbeit insbesondere die Schüler/innen bei der Lebensbewältigung unterstützt, die Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen selektiv, positiv verändert hat und zu mehr Interesse bei den Eltern für die schulischen Probleme und Belange beitragen konnte. Weiter zeichnet sich ab, dass Schulsozialarbeit die Bildungssituation für die Schüler/innen und das freizeitpädagogische Angebot der Schule verbessert. Außerdem konnte Schulsozialarbeit zur Auflösung geschlechtlicher Fixierungen beitragen, und auch für den Bereich des Schulklimas zeigen sich seit Beginn des Projektes einzelne positive Tendenzen. Schließlich bleibt festzuhalten, dass Schulsozialarbeit der Schule mehr pädagogischen Handlungsspielraum ermöglicht und damit die Schule in qualitativer Hinsicht verbessert“ (Universitätsklinikum Heidelberg 2008).

Die Grenzen der Schulsozialarbeit werden von den beteiligten Akteuren überwiegend in den geringen zeitlichen Ressourcen gesehen, da diese der Komplexität der Schwierigkeiten und Belastungen in den Hauptschulen nicht immer in dem vorgegebenen Zeitrahmen gerecht werden können und die Kompetenzbereiche von SozialarbeiterInnen und LehrerInnen sich teilweise überschneiden (vgl. ebd., 74).

Die Forderung der WissenschaftlerInnen des Universitätsklinikums nach einer zusätzlichen Qualifizierung der SozialarbeiterInnen im Bereich der Gesund-



heitsförderung, die auch die Kenntnis und den Umgang mit kinder- und jugendpsychiatrischen Störungsbildern umfasst, korrespondiert mit einer zentralen These von Hurrelmann, mögliche Hemmnisse in der Persönlichkeitsentwicklung früh genug zu erkennen. Diese gelingend zu gestalten ist bedeutsam, denn „ein reflektiertes Selbstbild und die Entwicklung einer Ich-Identität sind die Voraussetzung für ein autonom handlungsfähiges Subjekt und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung“ (Hurrelmann 2006, 38). Dabei sind die Sozialisationsprozesse in Kindheit und Jugend insofern auch relevant, weil ein stabiles und zuversichtliches Selbstvertrauen (ebd.) für die Persönlichkeitsentwicklung im gesamten Lebenslauf eine gesunde Basis bildet.

Die „Mörickeschule“ in Backnang hat bedingt durch einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und hohe Arbeitslosigkeit im Stadtteil seit mehr als zehn Jahren die Schulsozialarbeit sukzessive eingeführt und in den letzten Jahren auch weiter ausgebaut (vgl. Bornträger/Lindner 2008, 10ff.). Es wurden speziell für die Schulsozialarbeit neue räumliche Kapazitäten geschaffen, wozu unter anderen ein Büro für die SozialpädagogInnen, ein Freizeitraum und ein Besprechungszimmer zählen. Vor dem Hintergrund der heterogen zusammengesetzten Schülerschaft hat die Schule Strukturen entwickelt, um die Zusammenarbeit der beteiligten Akteure zu verbessern und den Kindern und Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen besser gerecht werden zu können. Aus interkultureller Perspektive veranschaulicht dies nicht nur die Orientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lösung von hergebrachten Vorstellungen und das Einlassen auf das multikulturell geprägte gesellschaftliche Umfeld der Schule.

An der „Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck“ wird die Schulsozialarbeit zudem gestützt durch einen Schulpfarrer. Dieser betreut die Schulsozialisation gemeinsam mit einem Sozialpädagogen und bietet lebensbegleitende Beratung für Schüler, Lehrer und Eltern an (vgl. Schaper 2007, 187). Dabei ist in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Vorteil, dass beide Personen um eine persönliche Ansprache bemüht sind. Des Weiteren ist das Bemühen um jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler sowie, hieran anknüpfend, das Bestreben, dass jeder Schüler durch die gezielte Hilfestellung

einen (guten) Schulabschluss bekommen möge, im Hinblick auf die produktive Verarbeitung der Realität hervorzuheben.

## **10. Resümee und Handlungsempfehlungen für Deutschland**

Die theoretische Einführung hatte das Ziel, die Auswirkungen von Migration auf den schulischen Alltag in Kanada und Deutschland zu diskutieren und Sozialisation als einen im Weltsystem und in multikulturellen Gesellschaften ablaufenden Prozess darzustellen. Hieraus ergibt sich letztlich auch die Notwendigkeit der interkulturellen Öffnung des Schulwesens. Vor dem Hintergrund einer durch Migration und Globalisierung bewirkten kulturellen Pluralisierung der kanadischen und der bundesdeutschen Gesellschaft muss sich das jeweilige Bildungssystem den damit verbundenen Herausforderungen stellen. Sowohl für die bundesdeutsche als auch die kanadische Bildungspraxis ist die anhaltende Migration aus allen Teilen der Welt ein gewichtiger Grund für die Entwicklung von interkulturellen Schulöffnungskonzepten. Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts verdeutlichen zudem die internationalen Schulvergleichsstudien, dass sich insbesondere die Schulen in Deutschland einer interkulturellen Öffnung nicht verschließen dürfen. Dies resultiert vor allem aus der wissenschaftlichen Erkenntnis, dass allochthone Schülerinnen und Schüler in den nationalen und internationalen Kompetenzvergleichsuntersuchungen (wie IGLU oder PISA) im Vergleich zu autochthonen Schülerinnen und Schülern trotz einiger Verbesserungen in den letzten Jahren weiterhin zu niedrige Kompetenzwerte erreichen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde festgestellt, dass die theoretische Grundlage für die interkulturelle Schulöffnung nicht ausschließlich in einem einzigen historischen pädagogischen Konzept zu finden ist. Vielmehr stützt sich das theoretische Fundament auf eine Vielzahl von historischen Ansätzen und Ideen. Diese, so konnte gezeigt werden, stimmen zwar zum Teil inhaltlich mit einander überein, mitunter enthalten aber auch einige neuere Ansätze konzeptionelle Ideen, die in dem Diskurs über die interkulturelle Öffnung von Schule bis dato unberücksichtigt blieben.

Aus den analysierten bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen wurden anschließend vom Verfasser jene Kriterien extrahiert und analysiert, die interkulturelle Bezüge aufweisen und somit zu einer erfolgreichen Öffnung von Schule beitragen können. Als zentrale Erfolgskriterien wurden in diesem

Zusammenhang eine konsequent verfolgte Zusammenarbeit mit den Eltern, Bildungsangebote für Eltern, Sprachförderungsprogramme bzw. Sprachkurse, eine multikulturelle Raumgestaltung, eine an den Prinzipien der interkulturellen Pädagogik orientierte Lehrerarbeit, ein interkulturelles Curriculum, die Kooperation mit außerschulischen Akteuren und außerunterrichtliche Angebote sowie eine interkulturell ausgerichtete Schulsozialarbeit herausgearbeitet. Die Herleitung dieser acht Erfolgsfaktoren aus den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Konzepten ermöglicht es, nunmehr gezielt unter Einbeziehung von theoretischen und praktischen Beispielen die gelingende Sozialisation im kanadischen und bundesdeutschen Kontext zu analysieren. Dabei spielt insbesondere das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann eine zentrale Rolle (vgl. Hurrelmann 2006). Wenn also Sozialisation, wie in dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, als Prozess der dynamischen und >>produktiven<< Verarbeitung der inneren und äußeren Realität interpretiert wird, ist es demnach von herausragender Bedeutung, dass auch die das Subjekt umgebende Umwelt entsprechend vielfältige Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Schule muss deswegen als eine zentrale Sozialisationsinstanz ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen stets auf weitere Tragfähigkeit im Rahmen der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse reflektieren. So hat auch die momentan zunehmende Migration von Flüchtlingen nicht zuletzt Auswirkungen auf das deutsche Bildungssystem. Dabei wird in der Diskussion über Migration nach Deutschland und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen immer wieder die Frage gestellt, ob es nicht beispielsweise sinnvoll wäre, die Lösungen des klassischen Einwanderungslandes Kanada in Gänze zu adaptieren (vgl. Bauer 2007, Geißler 2003). Dieser Frage widmet sich auch die Erziehungswissenschaft, denn die anhaltende Zuwanderung konfrontiert die schulischen Akteure im Bildungswesen mit zum Teil immer neuen Herausforderungen, auf die die kanadischen Akteure bereits vor mehr als 40 Jahren versucht haben, erste Antworten zu finden.

Die Analyse der historischen Entwicklung des kanadischen Staates durch Zuwanderung hat jedoch zunächst gezeigt, dass es im Vergleich zur bundesdeutschen Entwicklung erhebliche Unterschiede gibt und schon deswegen

eine vollständige Übertragung des kanadischen Modells auf deutsche Verhältnisse nicht gelingen kann. Das kanadische Einwanderungssystem im Allgemeinen und das Punktesystem im Besonderen benachteiligen Facharbeiter sowie ungelernte Arbeiter und verdeutlichen die in der deutschen Debatte oft verkannte Restriktivität der Zuwanderungspolitik. Zudem ist Kanada weitaus weniger mit bildungsschwachen Einwanderungsgruppen konfrontiert als Deutschland, dessen Schulen schon im Zuge der „Gastarbeiterpolitik“ seit den 1960er Jahren vermehrt von Kindern geringer qualifizierter Arbeiter aus Mittel- und Südeuropa besucht wurden. Die Betrachtung der Entwicklung des kanadischen Staatsverständnisses und der multikulturellen Gesellschaft zeigt zwar für die politischen Akteure in Deutschland neue Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auf, diese können allerdings nicht vollständig auf die hiesige Situation übertragen werden. Gleichwohl kann das kanadische Modell, welches aus einem spezifischen historischen, kulturellen und politischen Kontext heraus entstanden ist (vgl. Geißler 2003, 23), eine Hilfestellung für die interkulturelle Schulöffnung in Deutschland bieten.

Der Blick auf die Einwanderungsgeschichte Kanadas lässt indessen erkennen, dass „der Umgang der britischen Mehrheit mit einigen Minderheiten (...) ausgeprägt hegemoniale, rassistische und segregationistische Züge“ (ebd., 22) trug und ein friedliches und respektvolles Zusammenleben von autochthoner und allochthoner Bevölkerung noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts nicht immer gegeben war. Diese Tatsache wird meist in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen ausgeblendet, was letztlich dazu führen kann, dass die Situation von Einwanderern und ihren Kindern in Kanada per se idealisiert wird. Vor diesem Hintergrund wurden in der vorliegenden Arbeit sowohl die historischen als auch die aktuellen Entwicklungslinien kritisch analysiert und im Anschluss daran die Herausbildung des kanadischen Staatsverständnisses dargestellt, welches bis heute in entscheidender Weise von den gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt wird. So versuchen die politischen Akteure bereits seit den 1970er Jahren, einen Mittelweg zwischen den beiden Polen „Assimilation“ und „Segmentation“ zu finden und die Programmatik des Multikulturalismus konsequent umsetzen. Im Vergleich zu Deutschland verstand sich Kanada also schon viel früher als multikulturelle Gesellschaft, in der seit über 30 Jahren

insbesondere dem Prinzip der kulturellen Gleichwertigkeit sowie der gegenseitigen Toleranz hohe Bedeutung zugemessen wird. Dieses spiegelt sich entsprechend auch in den schulischen Kontexten wider:

„Auf der Grundlage der Verpflichtung auf ein multikulturelles Gesellschaftsideal sind hier die politische Selbstbeschreibung und das Nationalstaats- und Staatsbürgerschaftsverständnis eng mit dem Bildungsauftrag der Schule sowie der pädagogischen Programmatik und Praxis verbunden“ (Hormel/ Scherr 2004, 82).

Das multikulturelle Gesellschaftsideal zeigt sich insbesondere bei der Betrachtung des ersten Kriteriums für eine interkulturelle Schulöffnung – der Einbeziehung der Eltern. So wird der Beteiligung der Eltern am schulischen Geschehen besonderes Gewicht zugemessen und eine aktive Einbindung in die Schulaktivitäten angestrebt. Im Unterschied zu Deutschland ist in kanadischen Großstädten wie Toronto oder Ottawa das Bemühen der Lehrkräfte um ein partnerschaftliches Verhältnis zu Eltern und Familienangehörigen schon heute in fast allen Schulen gängige Praxis. In persönlichen Gesprächen, die auch außerhalb der Schule stattfinden, werden die Eltern hier stets zu einer kritischen Reflexion ihres eigenen Handelns bewegt und erfolgreich aktiv mit in den schulischen Alltag einbezogen. Die stärkere Einbindung der Eltern mit Migrationshintergrund in den Bildungsprozess sollte daher ein zentrales Ziel der deutschen Bildungspolitik sein. Dieses könnte beispielsweise durch eine konstante staatliche Förderung und Unterstützung von Elternbildungsangeboten in den Schulen realisiert werden. So könnten die Teilnehmer in den Veranstaltungen unter anderem zusätzliche interkulturelle Kompetenzen erwerben.

Das Beispiel von „Citizenship-Education“ in Kanada hat in diesem Zusammenhang verdeutlicht, dass der Besuch von Bildungsveranstaltungen von Eltern mit Migrationshintergrund auch im Hinblick auf die gelingende Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder hilfreich sein kann. Dabei verdeutlicht das exemplarisch dargestellte „Rucksack“-Programm der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Essen, wie wichtig Multiplikatorenprogramme für die Teilnahme von Müttern bzw. Vätern mit Migrationshintergrund an Bildungsveranstaltungen sind.

Dieses Elternbildungsprogramm ist deswegen so erfolgreich, weil die beteiligten Akteure sich aktiv mit dem Spracherwerb ihrer Kinder auseinandersetzen und auf diese Weise ihren Kindern helfen können, mögliche Sprachdefizite zu verringern. Gleichzeitig erwerben sie durch ihre Teilnahme nicht nur zusätzliche interkulturelle Kompetenzen, sondern lernen, wie die sprachlichen Fähigkeiten bereits im Kleinkindalter bestmöglich gefördert werden können. Einzelne Förderprogramme wie das Rucksack-Projekt können zwar die Distanz zwischen den deutschen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und den Familien mit Migrationshintergrund minimieren und das Fundament für einen langfristigen Bildungserfolg der Kinder legen, allerdings fehlt bislang eine flächendeckende Umsetzung solcher Programme. Es ist daher dringend angeraten, dass die Akteure im Bildungssystem insbesondere Multiplikatorenprogramme zeitnah im Interesse einer gelingenden Sozialisation von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund realisieren.

Die interkulturelle Öffnung von Schule im kanadischen Kontext wird zusätzlich durch das Angebot der differenzierten Sprachprogramme außerordentlich gestärkt. Angebote zur sprachlichen Bildung können vor allem dann zu einer produktiven Realitätsverarbeitung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen, wie die praktischen Beispiele belegten, wenn sie neben den Eltern systematisch die Vertreter von Migrantenselbstorganisationen und Vereinen mit einbeziehen. Dabei hat die kanadische Regierung im Rahmen ihrer Multikulturalismus-Politik schon viel früher als die bundesdeutschen Akteure die ‚Schlüsselfunktion‘ von sprachlicher Verständigung in einem multiethnischen Staat erkannt. Vor diesem Hintergrund sind die politischen Akteure in Deutschland aufgefordert, nicht nur die Finanzierung von Elternbildungsangeboten zu gewährleisten, sondern ebenso adäquate Sprachförderungskonzepte für Kinder mit Migrationshintergrund und insbesondere neu zugewanderte Familienangehörige umzusetzen und entsprechend zu finanzieren. Sowohl in Kanada als auch in Deutschland ist Sprache ein wesentliches Medium der interkulturellen Begegnung und Instrument zur Förderung eines multiperspektivischen Denkens. Insbesondere in Deutschland muss es daher

ein weiteres Ziel sein, eine durchgängige sprachliche Bildung zu gewährleisten, denn diese hilft letztlich, Brüche im Bildungsprozess zu vermeiden und Sozialisationsverläufe gelingender zu gestalten.

In kanadischen Schulen hat es sich im Übrigen als erfolgversprechend erwiesen, wenn Aushänge und Botschaften in den verschiedenen Sprachen erstellt und in den Eingangsbereichen der Schulen zugänglich gemacht werden oder auch künstlerische Darstellungen aus den unterschiedlichen Kulturen in den Schulgebäuden präsentiert werden. Durch die Einbindung aller Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten kann es gelingen, die Akzeptanz für die verschiedenen Kulturen und Lebensweisen weiter zu fördern und den Sozialisationsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund positiv zu beeinflussen. So konnten auch in Deutschland beispielsweise durch die Einrichtung eines interkulturellen Stadtteil-Büros an einer Gesamtschule in Gelsenkirchen-Horst die beteiligten Akteure besser auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen und zudem den Eltern mit Migrationshintergrund und außerschulischen Partnern die Schwellen- und Partizipationsängste nehmen (vgl. Kircher 1991, 16). Schulische Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund können also dementsprechend besser verlaufen, wenn die schulischen Akteure sich nicht nur an den Bedürfnissen der autochthonen Bevölkerung orientieren.

Darüber hinaus haben die Praxisbeispiele aus beiden Ländern die Erkenntnis zu Tage gefördert, dass in einer multikulturellen Gesellschaft pädagogisch qualifizierte Bezugspersonen in den Lehrerschaften notwendig sind, die Angehörige ethnischer Minderheiten in ihren Lernprozessen konstant unterstützen. Die persönlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler können dabei im Kontext der Anforderungen des kanadischen und deutschen Bildungssystems noch weiter gestärkt werden. Für die Akteure im deutschen Bildungssystem könnte sich auch ein Blick auf die Richtlinien des Erziehungsministeriums von Ontario als erfolgversprechend erweisen, denn diese heben die Notwendigkeit eines reflektierenden Umgangs mit Prüfungs- und Evaluationsverfahren hervor. Die Leistungsmessung durch die Lehrkräfte hat hiernach unter Berücksichtigung des kulturellen und sprachlichen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler zu erfolgen. In Kanada ist das multikulturelle Zusammenleben der



Kinder und Jugendlichen anders als in Deutschland schon seit längerer Zeit ein wesentliches Themen- und Handlungsfeld in den angebotenen Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Schließlich soll die kontinuierliche Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten die Lehrkräfte dazu befähigen, Stereotypisierungen und auf Rassismus basierende Vorurteile innerhalb des Curriculums zu identifizieren. Eine solche Praxis ist daher auch für den bundesdeutschen Kontext zu empfehlen. In diesem Zusammenhang ist gleichwohl das Bemühen von einzelnen Schulen in Deutschland hervorzuheben, im Rahmen der Öffnung von Schule die Zusammenarbeit des Lehrerkollegiums mit außerschulischen Akteuren wie den Migrantenselbstorganisationen oder Elternvereinen stetig fortzuentwickeln. Aus interkultureller Sozialisationsperspektive betrachtet, ist damit bereits von Beginn der Schulzeit an der Grundstein für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung gelegt. Die Bedeutung der schulischen Bildungsarbeit für die gelingende Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann, wie die Beispiele aus der Praxis zeigen, zudem durch kontinuierliche Reflexionsgespräche über die schulische Arbeit in Gesprächsrunden innerhalb des Kollegiums gestützt werden.

Selbst in Kanada thematisierten bis zur vollständigen Umsetzung der Multikulturalismusstrategie zu Beginn der 1970er Jahre noch vorwiegend eurozentristische Curricula die gesellschaftlichen Entwicklungslinien. Infolge der Multikulturalismuspolitik wurden diese Curricula allerdings grundlegend überarbeitet. Alle Schülerinnen und Schüler sollen sich seither selbst mit ihren individuellen Anlagen (Fähigkeiten) und den sie umgebenden Umwelten (Familie, Nachbarschaft) im Curriculum wiederentdecken sowie angemessen repräsentiert sehen. Dabei wird insbesondere der Akzeptanz von Verschiedenheit und dem gegenseitigen Respekt aller Individuen voreinander eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Das Curriculum ist in den kanadischen Provinzen dementsprechend kein Hemmnis für die gelingende Sozialisation von Migrantenkinder. Vielmehr leistet es einen Beitrag zum Abbau kulturalistischer Reduktionen und hebt den gemeinsamen Lernprozess über die jeweiligen Kulturen im Staat hervor. Im Gegensatz zur umfangreichen Repräsentanz interkulturell gestalteter Curricula in den Schulen der kanadischen Bundesstaaten bzw.

Provinzen ist die interkulturelle Ausdifferenzierung der Curricula in der Bundesrepublik je nach Fachdisziplin unterschiedlich weit ausgeprägt. Dies wurde am Beispiel des Unterrichtsfachs Pädagogik in Nordrhein-Westfalen verdeutlicht. Eine zentrale Erkenntnis in Bezug auf die Entfaltung einer interkulturellen Sozialisationsperspektive ist in diesem Zusammenhang gewesen, dass persönliche Einstellungsmuster und Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler auch im Pädagogikunterricht kritisch hinterfragt werden müssen. Ein weitergehendes Verständnis von anderen Lebensräumen und -entwürfen sowie das Einüben eines Perspektivenwechsels der Schülerinnen und Schüler kann dabei einen entscheidenden Beitrag zu einer gelingenden Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten, die sich hierdurch deutlich besser verstanden und akzeptiert fühlen können.

Ein weiteres wichtiges Element der interkulturellen Schulöffnung stellt in Kanada die Einbindung von gesellschaftlichen Akteuren in den schulischen Alltag dar. So ist es ein zentrales Anliegen der Schulbehörden des kanadischen Bundesstaates Ontario, dass das gesamte Lehrerkollegium im Rahmen der interkulturellen Schulöffnung gemeinsam mit außerschulischen Akteuren über die diversen Lebensweisen, Bedürfnisse und Weltanschauungen der Schülerinnen und Schüler informiert und damit eine differenzierte Wahrnehmung der Lebensweisen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund möglich ist. Die Schulbehörde ist vor diesem Hintergrund bestrebt, möglichst jeweils den ‚Querschnitt‘ aller in einer Gemeinde ansässigen ethnischen Gruppierungen mit in die Gestaltung des Schullebens einzubeziehen sowie ständige Evaluationen durchzuführen, um zu prüfen, ob dieses Ziel erreicht wurde oder die Aktivitäten der Behörde eventuell noch ausgebaut werden müssen. Die persönlichen Kontakte zur Lebenswelt und den verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren entwickeln, wie die zurückliegende Analyse der praktischen Beispiele aus Deutschland gezeigt hat, nicht nur ein besseres Verständnis der beteiligten Lehrkräfte für den Lebens- und Erfahrungsraum ihrer Schülerinnen und Schüler. Vielmehr stellte sich sowohl für die angeführten Praxisbeispiele aus dem kanadischen als auch aus dem bundesdeutschen Kontext heraus, dass eine intensive Zusammenarbeit mit Vertretern von Vereinen oder

Migrantenselbstorganisationen durchaus positive Auswirkungen auf den Sozialisationsverlauf von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben kann.

Die Betrachtung der Entwicklungslinien der Schulsozialarbeit in beiden gesellschaftlichen Kontexten, welche zugleich als achtetes Kriterium für eine interkulturelle Öffnung von Schule extrahiert wurde, zeigt zwischen beiden Staaten deutliche Unterschiede. In mehreren kanadischen Städten wie Toronto, Ottawa und Hamilton sind zum Beispiel „Settlement Worker in School (SWIS)“ zur intensiven Unterstützung sowie Begleitung von neu zugewanderten Familien in den Schulen eingesetzt. In den Schulen berät der SWIS die Familien, eruiert ihre individuellen Bedürfnisse und bietet ihnen bei komplexen Problemlagen seine Unterstützung an (vgl. Löser 2008, 55f. mit Verweis auf Ontario Council of Agencies Serving Immigrants 2005). Die Erkenntnis, dass eine solche individuelle Förderung in Kanada insbesondere die Bildungspartizipation der Kinder mit Migrationshintergrund verbessert und ihnen zu einer produktiven Verarbeitung der Realität verhelfen kann, könnte als Anlass für die Entwicklung einer ähnlichen Form der Schulsozialarbeit in Deutschland genommen werden. Im deutschen Bildungswesen sind nämlich allenfalls erste Handlungen in diese Richtung sichtbar und zwar durch den Einsatz von „Bildungslotsen“, die allerdings meist nur in größeren Städten Familien mit Migrationshintergrund beraten.

Die bisherige Praxis der Schulsozialarbeit ist in den einzelnen deutschen Bundesländern aufgrund der unterschiedlichen Regelungen, ähnlich wie in Kanada, äußerst vielseitig. Dies spiegelte sich in den analysierten Praxisberichten überdeutlich wider. Vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogen zusammengesetzten Schülerschaft müssen die Akteure im deutschen Bildungswesen daher gewährleisten, dass Schulsozialarbeiterinnen und –arbeiter die entsprechenden interkulturellen Kompetenzen besitzen und schließlich auch daran mitwirken, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu verbessern. Des Weiteren kommt es darauf an, den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch besser gerecht werden zu können. Im Hinblick auf eine produktive Realitätsverarbeitung konnte mit Hilfe schulpraktischer Beispiele festgestellt werden, dass vor allem jene Schulen

erfolgreich sind, die sich vollumfänglich auf das multikulturell geprägte gesellschaftliche Umfeld der Schule einlassen und Unterstützungsleistungen bei persönlichen und sozialen Problemen bereitstellen. Durch das Verständnis der Schulsozialarbeit als Bindeglied zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und außerschulischen Institutionen kann zudem eine individuellere Förderung und Unterstützung in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen realisiert werden. Dabei könnte es sich als sinnvoll erweisen, wenn auch Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter den Umgang mit Mehrsprachigkeit bereits während des Studiums bzw. in Weiterbildungsveranstaltungen einüben. In diesem Kontext ist im Besonderen der Einsatz von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern mit Migrationshintergrund zu begrüßen, denn diese können mitunter durch ihre eigenen interkulturellen (Vor-) Erfahrungen eine Vermittlerrolle zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Eltern einerseits und der Lehrerschaft andererseits einnehmen.

Im Rahmen dieser Untersuchung hat sich gleichwohl gezeigt, dass die interkulturelle Öffnung von Schule in beiden Staaten in verschiedener Hinsicht mit Problemen verbunden ist und sich nicht immer positive Wirkungen im Hinblick auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund belegen lassen. So weisen Hormel und Scherr (2004, 89) auf die kritischen Einwände gegenüber dem Modell der Eltern-Schule-Zusammenarbeit in Kanada hin, welches zum Teil auf einer Idealisierung der weißen Mittelschichtserfahrungen beruhen und schließlich Eltern mit Migrationshintergrund mit ihren individuellen Erfahrungen und Bedürfnissen nicht hinreichend genug in die Bildungsarbeit einbinden würde. Überdies kritisieren sie, dass in einer Erhebung im Jahr 2004 die Hälfte der befragten Lehrkräfte angegeben hat, in den letzten vier Jahren keine Fortbildungsmaßnahme mit multikultureller (Teil-)Thematik besucht und lediglich an kurzfristigen, punktuellen Workshops teilgenommen zu haben. Eine Untersuchung von Link (2012) kann diese Kritik jedoch widerlegen. So zeigt die von ihr durchgeführte Befragung nicht nur, dass in den letzten Jahren das Interesse der Lehrkräfte an Fortbildungsveranstaltungen, in denen auch interkulturelle Fragestellungen thematisiert werden, stetig zugenommen hat, sondern auch, dass fast 90% der Lehrkräfte im Jahr 2011

mindestens eine Weiterbildungsveranstaltung besucht haben (vgl. Link 2012, 174).

Kiper (1989, 10) verweist in Bezug auf die Elternbildung und Zusammenarbeit mit Eltern, die einen Migrationshintergrund haben, auf eher weniger erfolgreiche Aktivitäten in der Bundesrepublik. Im Rahmen der Modellversuche zur Öffnung von Schule würden meist nur wenige Eltern an Zusammenkünften teilnehmen und somit auch die erhofften positiven Sozialisationseffekte ausbleiben. Goetsch (1997, 33) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch die Kooperation mit außerschulischen Akteuren meist nicht von längerer Dauer ist und die Zusammenarbeit stark von den persönlichen Kontakten der Lehrkräfte zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Stadtteileinrichtungen abhängig ist. Auch der sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wäre im Kontext der interkulturellen Schulöffnung zeitweise zu wenig Bedeutung beigemessen worden:

„Es fehlte ein interkultureller Ansatz im Sinne von gleichberechtigtem Lernen, wie das Recht auf muttersprachlichen Unterricht gekoppelt mit der Einstellung von Migrant(inn)en, Wissen über die Sprachen und Sprachkompetenzen der Kinder in ihren Familiensprachen. Unsere Schule hatte den typischen monolingualen Habitus“.

Zudem sehen einige Lehrkräfte die Veränderungen, die mit der interkulturellen Schulöffnung einhergehen, deswegen kritisch, weil sie zu neuen und zusätzlichen Aufgaben führen würden, die bislang eigentlich nicht zum Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte gehörten (vgl. Klatt 2003, 81). Dabei wird häufig auf die Schwierigkeit einer (notwendigen) Abgrenzung zur Schulsozialarbeit hingewiesen (vgl. Mack et al. 2003, 199).

Wenn Sozialisationsprozesse für alle Schülerinnen und Schüler möglichst gelingend verlaufen sollen, müssen insbesondere im bundesdeutschen Schulwesen interkulturelle Schulöffnungskonzepte noch mehr beachtet und umgesetzt werden. Dennoch wäre es wenig ratsam, die in Kanada entwickelten Schulöffnungsstrategien in Gänze auf das deutsche Schulsystem zu übertragen, da dort zum Teil andere gesellschaftliche und politische Voraussetzungen

gegeben sind. Es sind also vor allem erste Ansätze und Ideen, die für eine interkulturelle Öffnung von Schule in Deutschland nutzbar sind, denn interkulturelle Schulentwicklung, so wie sie insbesondere in den kanadischen Großstädten umgesetzt wird, schafft letztlich die Voraussetzungen für eine gelingende Sozialisation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ermöglicht ihnen größtenteils eine produktivere Verarbeitung der Realität. Daneben ist die interkulturelle Schulöffnung aber auch ein zentraler Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht.

Vor diesem Hintergrund muss es mit Blick auf die weiterhin bestehenden Defizite im deutschen Bildungssystem das gemeinsame Ziel aller am Prozess der Schulöffnung beteiligten Akteure sein, die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konsequent in einem größeren Umfang als bisher zu fördern und ihre Potentiale auszuschöpfen.

## **Literaturverzeichnis**

Abels, H.: Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Wiesbaden 1998.

Ackeren, I. v., Kühn, S.M.: Zwischen Anspruch und Realität. Die Diskussion um Unterrichtsstile und Klassenführung in Kanada und Finnland. In: Bohl, T., Kansteiner-Schänzlin, K., Kleinknecht, M., Kohler, B., Nold, A. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn 2010, 31-48.

Ackermann, H., Rahm, S. (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden 2004.

Amrhein, B.: Auf der Suche nach dem „missing link“ zur Inklusion- Einblicke in eine Forschungsreise nach Toronto. In: Köker, A., Romahn, S., Textor, A. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Kempten 2010, 207-218.

Andresen, S./Richter, M./Otto, H.-O.: Familien als Akteure der Ganztagschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. In: Stecher, L., Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagschule - Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2011, 205-219.

Apitzsch, U.: Traditionsbildung im Zusammenhang gesellschaftlicher Migrations- und Umbruchsprozesse. In: Apitzsch, U. (Hrsg.): Migration und Traditionsbildung. Opladen und Wiesbaden 1999, 7-20.

Arnold, B.: Öffnung von Ganztagschule. In: Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München 2007, 86-105.

Asbrand, B.: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft. Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 1/2008, 4-8.

Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 5., ergänzte Auflage. Darmstadt 2007.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2014.

Bandura, A., Walters, R.H.: Social Learning and personality development. New York 1963.

Baecker, R.: Reformpädagogische Praxis. Eine lern- und bildungstheoretische Auseinandersetzung über deren Möglichkeiten und Grenzen: dargestellt am Beispiel neuerer "Argumentationsfiguren" in der Erziehungswissenschaft. Münster 2000.

Barkowski, H.: Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule. In: Furch, E., Eichelberger, H., (Hrsg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck und andere 2004, 32-48.

Baßmann, W.: Inter Nationes - als Schlüssel zur Welt. Schulpartnerschaften und interkulturelles Lernen. In: Schulverwaltung. Niedersachsen, 6/ 2011, 171-172.

Bastian, J.: In regionalen Bildungsnetzwerken lernen. In: Pädagogik, 7-8/2008, 6-11.

Bauer, N.: Kanadas ethnisches Mosaik – Mögliche Reformansätze für das deutsche Schulsystem? In: 360°- Das studentische Journal für Politik und Gesellschaft, 1/ 2007, 10-19.



Bauer, U., Bittlingmayer, U.: Wer profitiert von Elternbildung? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3/ 2005, 263-280.

Bauer, U., Grundmann, M.: Sozialisation und Selektion – die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2/ 2007, 115- 127.

Bauer, U.: Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. 2. Überarb. Auflage. Wiesbaden 2013.

Baumgart, F. (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen- Texte- Arbeitsaufgaben. 3., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn 2004.

Baur, R., Ostermann, T., Chlosta, C.: Der weite Weg von der Mehrsprachigkeit zur Sprachförderung. In: Karakaşoğlu, Y., Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, New York 2004, 161- 170.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2010.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2012.

Becker, A.: Bewegte Tage. Zwei Ganztageschulen stellen sich vor. In: Grundschule, 4/ 2010, 52-53.

Becker, F.-M.: Schulprogramm? Schulprofil? Leitbild? In: Schulmanagement-Online, 5/ 2011, 28-30.

Bendel, P., Kreienbrink, A.: Einführung - Migration und Integration in Kanada und Deutschland im Vergleich. In: Bendel, P., Kreienbrink, A. (Hrsg.): Kanada und Deutschland. Migration und Integration im Vergleich. Nürnberg 2008, 10-23.

Bender-Szymanski, D.: Learning through Cultural Conflict? A longitudinal Analysis of German Teachers' Strategies for Coping with Cultural Diversity at School. In: European Journal of Teacher Education, 3/ 2000, 229- 250.

Bender-Szymanski, D.: Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2008, 201-228.

Bier, H.: Kulturen begegnen einander. In: Landesinstitut für Schule und Weiterentwicklung (Hrsg.): GÖS als Hilfe zur Schulentwicklung. Beispiele aus der Schulpraxis. Bönen 1998, 90-91.

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Bildungskommission NRW 1995. Neuwied u.a. 1995.

Bönsch, M.: Öffnung von Schule. Ansätze zur Systematik des Lernens in der Wirklichkeit. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 3/1998, 288-293.

Boldt, H.: In der Welt bestehen. Die Grundschule Kleine Kielstraße Dortmund. In: Fauser, P., Prenzel, M., Schratz, M. (Hrsg.): Gute Schule in Deutschland. Seelze 2007, 28-33.

Boos-Nünning, U., Karakaşoğlu, Y.: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster und München 2006.

Boos-Nünning, U.: Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels. Mitarbeit von Eltern mit Migrationshintergrund. In: Schulmagazin 5-10: Impulse für kreativen Unterricht, 6/ 2008, 5-8.

Bornträger, S., Lindner, K.: Jugendsozialarbeit an der Mörikeschule Backnang. In: Lehren und Lernen, 4/ 2008, 10-15.

Borowsky, P.: Sozialliberale Koalition und innere Reformen. In: „Zeiten des Wandels. Deutschland von 1961-1974“ - Informationen zur politischen Bildung, 258/ 1998, 31-40.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R. (Hrsg.). IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2008, S. 111-125.

Bourdieu, P.: Sozialer Raum und „Klassen“. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/M. 1985.

Brake, A., Bremer, H. (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Konstruktion schulischer Wirklichkeiten. Weinheim 2010.

Breckner, R.: Migrationserfahrung - Fremdheit - Biographie. Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa. Wiesbaden 2005.

Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.

Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.

Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L., Graumann, C.F, Lantermann, E. D. (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Stuttgart 1990, 76-79.

Brumlik, M., Holtappels, H.G.: Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure - interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987, 89-103.

Buhren, C. G.: Community Education als innere Schulreform. Eine Fallstudie zur Öffnung von Schule. Dortmund 1994.

Buhren, C. G.: Community Education. Band 4. Münster, New York 1997.

Bukow, W.-D.: Plädoyer für eine Neubestimmung von kulturellen Diskursen innerhalb der postmodernen Entwicklung. In: Bukow, W.-D (Hrsg.): Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen, Wiesbaden 2007, 123-147.

Bundesjugendkuratorium: Die Zukunft der Städte ist multiethnisch und interkulturell. Bonn 2005.

Bundesjugendkuratorium: 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Bonn 2005.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Nationaler Aktionsplan Integration. Bielefeld und Berlin 2013.

Clausen, M.: Warum wählen Sie genau diese Schule? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/ 2006, 69-90.

Coelho, E.: Teaching and Learning in Multicultural Schools: An Integrated Approach. Clevedon 1998.

Dalhaus, E.: Bildung zwischen Institution und Lebenswelt: Zur Differenz von lebensweltlicher Bildungspraxis und schulischer Leistungsanforderung. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2/2011, 117-135.

Deinet, U.: Sozialräumliche Konzeptentwicklung und Kooperation im Stadtteil. In: Sturzenhecker, B., Deinet, U.: Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim 2007, 111-137.

Demorgon, J., Kordes, H.: Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkultur. In: Nicklas, H., Müller, B., Kordes, H.: Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt, New York 2006, 27-36.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Auflage. Frankfurt am Main 2007.

Die Haupt- und Realschule Friesenheim: Schulportrait Haupt- und Realschule Friesenheim. In: Lehren und Lernen, 10/ 2007, 3-27.

Diefenbach, H.: Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im Systemschulischer Bildung. In: Becker, R., Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2007, 217-241.

Diefenbach, H.: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2008.

Diehm, I.: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Ein 'blinder' Fleck der aktuellen Reformdebatte. In: Ackermann, H., Rahm, S. (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden 2004, 127-150.

Diehm, I.: Intoleranz als Problem der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/2006, 687-698.

Dobbelstein-Osthoff, P.: Öffnung von Schule: Chancen – aber auch Probleme. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gestaltung des Schul-lebens und Öffnung von Schule. 4. Auflage. Soest 1990, 41-62.

Dräger, J.: Dichter, Denker, Schulversager. Gute Schulen sind machbar – Wege aus der Bildungskrise. München 2011.

Drilling, M.: Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 3. aktualisierte Aufl. Bern, Stuttgart und Wien 2004.

Durkheim, E.: Erziehung und Gesellschaft. In: Baumgart, F. (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 1997, 44-57.

Erikson, E.H.: : Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/ M. 1966.

Fauser, P., Prenzel, M., Schratz, M.: Was für Schulen! In: Fauser, P., Prenzel, M., Schratz, M. (Hrsg.): Gute Schule in Deutschland Seelze 2007,8-27.

Ferchhoff, W.: Aktuelle Trends aus der Jugendforschung: Jugendkulturen und Migrationserfahrungen. Zwischen Globalisierung und Individualisierung. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Interkulturelle Bildung - ein Weg zur Integration. Essen, Bd. 67, 50-56.

Fereidooni, K: Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mit und ohne "Migrationshintergrund" im Kontext der interkulturellen Öffnung der Institution Schule: Forderungen - Erwartungshaltungen - Konzeptionen. In: Vanderheiden, E., Mayer, C.-H. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools. Göttingen 2013. 237-245.

Friedbertshäuser, B., Langer, A.: Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friedbertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarb. Auflage. Weinheim 2003, S.437-455.

Fürstenau, S., Gogolin, I., Yamur, K.: Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster 2003.

Gemeinsame Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu den Ergebnissen von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I: Neue Schwerpunkte zur Förderung der leistungs-

schwachen Schülerinnen und Schüler bei konsequenter Fortsetzung begonnener Reformprozesse (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2008).

Geißler, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. 3. Auflage. Wiesbaden 2002.

Geißler, R.: Multikulturalismus in Kanada – Modell für Deutschland? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Band 26, 2003, 19-25.

Geißler, R.: Einheit in Verschiedenheit. Die interkulturelle Integration von Migranten - ein humaner Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation. In: Berliner Journal für Soziologie 14, 3/2004, 287-298.

Geißler, G.: Zur Geschichte der Schulsysteme Kanadas und Deutschlands. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Münster u.a. 2007, 27-55.

Geißler, R., Weber-Menges, S.: Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems. In: Quenzel, G., Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Wiesbaden 2010, 557-584.

Geertz, C.: Welt in Stücken. München 1998.

Geulen, D., Hurrelmann K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel 1980, 51-67.

Geulen, D.: Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim, München 2005.

Gisecke, H.: Kritik des Lernnihilismus. Zur Denkschrift „Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft“. In: Neue Sammlung, 5/ 1998, 85-102.

Glaser, H., Klement, C., Krüger, A., Zimmer, J.: Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Thementeil. In: betrifft: erziehung, 10/ 1985.

Glumpler, E.: Community Education – Multicultural Education. Englische Wege der Primarstufenerziehung in der Nach- Plowden-Ära. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 1/ 1988, 29-39.

Glumpler, E.: Interkulturelle Bildung- Interkulturelle Erziehung. Interkulturelle Pädagogik und Didaktik. In: Nyssen, E./ Schön, B. (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim, Basel 1995, 199- 225.

Göhlich, M.: Community Education. Geschichte und Konzeption. In: Göhlich, M. (Hrsg.): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Weinheim 1997, 90-102.

Goetsch, C.: Interkulturelle Erziehung an der Hamburger Theodor-Haubach-Schule. In: Pädagogik und Schulalltag, 3/ 1997, 331-342.

Gogolin, I.: Kritische Fragen zur "Öffnung von Schule". In: Pädagogik. 4/1991, 6 – 8.

Gogolin, I., Krüger- Potratz, M.: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen und Farmington Hills 2006

Gogolin, Ingrid: Mit FÖRMIG Chancengleichheit fördern. In: ADA-Mentoring. Fachzeitschrift für Mentoring und Gender Mainstreaming in Technik und Naturwissenschaften, 14. Ausgabe, Mai 2006, 3-15.

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H., Roth, H.-J.; Schwippert, K.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster u.a. 2011.

Gomolla, M., Radtke, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden 2009.



Gräßler, H.: Gemeinwesenorientiertheit – ein konstitutives Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns. In: Pädagogik und Schulalltag, 2/ 1993, 114-120.

Gritschke, C.: Stadt und Biographiegeschichte. Migrationserfahrungen in transnationalen Räumen. Das Ausstellungsprojekt "Meine Stuttgarter Geschichte". In: Schunka, A., Olshausen, E. (Hrsg.): Migrationserfahrungen – Migrationsstrukturen. Stuttgart 2010, 175-195.

Groebel, J.: Mediensozialisation und -wirkungen bei Kindern in Deutschland und anderen Ländern. Ergebnisse der UNESCO-Medienstudie und deutscher Untersuchungen. In: Klingler, W., Roters, G., Zöllner, O. (Hrsg.): Fernsehforschung in Deutschland. Themen - Akteure - Methoden. Südwestrundfunk-Schriftenreihe Medienforschung, Band 1 (Teilband 2). Baden-Baden 1998, 545-558.

Grosspietsch, J.: Möglichst hohe Forderungen, möglichst hohe Achtung. Wie Respekt und Anerkennung in einer >>Brennpunktschule<< gedeihen können. In: Pädagogik, 2/ 2008, 10-13.

Grundmann, M.: Sozialökologische Sozialisationsforschung: Ein anwendungs-orientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanz 2000.

Grundmann, M.: Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz 2006.

Grünhage-Monetti, M. Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Expertise im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Bonn 2009.

Gruschka, A. Die Öffnung der Schule und die Norm der Bildung in einer geschlossenen Gesellschaft. In: Pädagogische Korrespondenz, 4/ 1988, 5-21.

Hafeneger, B., Henkenborg, P., Scherr, A.: Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach 2007.

Hamburger, F.: Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim und München 2009.

Han, P.: Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle. Fakten. Politische Konsequenzen. Perspektiven. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart 2005.

Hansen, E.: Werbellinsee-Grundschule. In: Heyer, P., Preuss-Lausitz, U., Sack, L. (Hrsg.): Länger gemeinsam Lernen: Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele. Frankfurt/M. 2003, 187-193.

Hauf, T.: Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2007, 299-313.

Haug, S.: Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Working Paper 14 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg 2008.

Häußermann, H., Roost, F.: Globalisierung, Global City; in: Häußermann, H. (Hrsg.): Großstadt. Wiesbaden 2000, 79-91.

Häußermann, H., Siebel, W.: Stadt-Soziologie. Frankfurt am Main 2004.

Hauth, M.: die Ennert-Schule – eine Grundschule in Bonn. In: Ladenthien, V., Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganzttagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München 2005.

Havighurst, R.J.: Developmental tasks and Education. New York 1948.

Hellberg-Rode, G.: Außerschulische Lernorte. In: Kaiser, A., Pech, D. (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht, Band 5: Unterrichtsplanung und Methoden. Hohengehren 2004, 145-150.

Herwartz-Emden, L.: Migrant/innen im deutschen Bildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn und Berlin 2005, 7-23.

Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.): Kooperative Gesamtschulen in Hessen : Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Wiesbaden 1998.

Hinte, W., Treeß, H.: Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Weinheim und München 2007.

Hirschmann, I., Klatt, G.: Heinrich-Zille-Grundschule. In: Heyer, P., Preuss-Lausitz, U., Sack, L. (Hrsg.): Länger gemeinsam Lernen: Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele. Frankfurt/M. 2003, 180-106.

Höhmnn, K.: Max-Brauer-Schule, Hamburg. In: Fauser, P., Prenzel, M., Schratz, M. (Hrsg.): Gute Schule in Deutschland. Seelze 2007, 46-51.

Hoerder, D., Lucassen, J., Lucassen, L.: Terminologien und Konzepte in der Migrationsforschung. In: Bade, K.-J., Emmer, P.C., Lucassen, L., Oltmer, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn 2007, 28-53

Hofmann, K.T., Petry, C.: Schulöffnung und Interkulturelle Erziehung. Wie Regionale Arbeitsstellen Familie, Schule und Nachbarschaft helfen können. Weinheim und Basel 1993.

Holtappels, H.G.: Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U., G. Rutz (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/ Ts. 2003, 164-187.

Holtappels, H.G.: Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: Holtappels, H.G./ Höhmann, K. (Hrsg.), Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim und München 2005, 27-47.

Holzbrecher, A.: Das Schulöffnungskonzept als Form Erfahrungsorientierten Lernen. In: Pädagogik, 1/ 1998, 38-40.

Holzbrecher, A.: Pädagogik. In: Reich, H., Holzbrecher A., Roth, H.-J. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Opladen 2000, 131- 152.

Holzbrecher, A.: Interkulturelle Pädagogik. Berlin 2004.

Hopf, A.: Schulen oeffnen sich. Beispiele und Wege. Frankfurt am Main 1992.

Hopf, D.: Die Schule und die Ausländerkinder. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbeck bei Hamburg 1994, 364-402.

Hormel, U.: Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden 2007.

Hormel, U., Scherr, A.: Interkulturelle Pädagogik – Standortbestimmung und Perspektiven. In: Kursiv. Journal für politische Bildung, 2/ 2004, 32-45.

Hormel, U. Scherr, A.: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden 2004.

Horn, D.: Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Band 11. Göppingen 1990.

Hornberg, S.: Community Education – die neue Zauberformel in der Erwachsenenbildung? In: Päd extra & demokratische Erziehung, 5/ 1989, 9–14.

Horstkemper, M., Tillmann, K.-J.: Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004, 287-323.

Hummrich, M.: Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen 2002.

Hummrich, M.: Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeiten in Familie und Schule. Wiesbaden 2011.

Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1980.

Hurrelmann, K.: Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3/ 1983, 91- 103.

Hurrelmann, K., Mürmann, M., Wissinger, J.: Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. Die interaktions- und handlungstheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung. In Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1/ 1986, 91-109.

Hurrelmann, K., Neubauer, G.: Sozialisationstheoretische Subjektmodelle in der Jugendforschung. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Weinheim und München 1986, 157-172.

Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. München und Weinheim 1991.

Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim, Basel 1993.

Hurrelmann, K.: Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympatisierender, aber kritischer Kommentar. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2/ 2002, 155-166.

Hurrelmann, K.: „Lebensphase Jugend“. Weinheim und München, 2005.

Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Auflage. Weinheim, Basel 2006.

Hurrelmann, K.: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. In: Pädagogik-Unterricht, 1/ 2007, 3-9.

Hurrelmann, K., Grundmann, M., Walper, S.: Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M., Walper, S. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 7. , vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim 2008, 14-31.

Hurrelmann, K, Timm, A.: Kinder Bildung Zukunft: Drei Wege aus der Krise: 3 Wege aus der Krise. Stuttgart 2011.

Hüther, G.: Schluss mit der Dressurschule. In Süddeutsche Zeitung Wissen, 4/2008, 28-29.

Jobst, S.: Europäisches Bewusstsein: Zur Definition eines vielschichtigen Begriffes und seiner bildungstheoretischen Bedeutung. In: International Review of Education, 5-6/ 2005, 385- 402.

Jürgens-Pieper, R.: Bildung ist Stadt(teil)entwicklung. In: Bildung im Stadtteil. Dokumentation der Tagung: Bildung im Stadtteil. Wie lokale Bildungslandschaften gelingen. Bremen 2007, 7-9.

Kamski, I.: Kooperation in der Ganztagsschule - ein vielgestaltiger Qualitätsbereich. In: Kamski, I., Holtappels, H.G., Schnetzer, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagsschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster/ New York/ München/ Berlin 2009, 110-122.

Karakaşoğlu, Y.: Das Selbstverständnis von ‚Kopftuchmädchen‘ und die Jugendhilfe. In: Überblick, 9. Jg., 2/ 2003, 3-5.

Keck,, R.W.: Lernorte und Lebenswelten. Neue Ansprüche, neue Möglichkeiten. In: Pädagogische Welt, 4/ 1993, 146-151.

Keller, H.: Die Bedeutung kultureller Modelle für Entwicklung und Bildung: Sozialisation, Enkulturation, Akkulturation und Integration. In: IMIS- Beiträge 34/ 2008, 103-115.

Kelley, N. und Trebilcock, M.: The Making of the Mosaic: A History of Canadian Immigration Policy. Toronto 1998.

Kessl, F., Reutlinger, C.: Sozialraum. In: Otto, H.-U., Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Auflage. München 2011, 1508-1516.

Kessl, F., Reutlinger, C.: Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden 2007.

Kiper, H.: Gemeinsam orientierte Schule - Ein neues Ideal? Kritische Anmerkungen. In: Päd. extra & demokratische Erziehung, 5/ 1989, 5-11.

Kircher, A.: Schulöffnung praktisch: Das „Stadtteilbüro2 der Gesamtschule Horst. In: Pädagogik, 4/ 1991, 14-17.

Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G., Willenberg, H.: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International (DESI). Frankfurt 2006.

Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 3., neu ausgestattete Aufl. Weinheim u.a. 2008.

Kollberg, B., Wenzel, S.: Integration durch Bildung in Ontario, Kanda. In: Migration und Soziale Arbeit, 3-4/ 2006, 241-247.

Kollberg, U.: Die Mauer überwinden. In: Gemeinsam: Ausländer und Deutsche in Schule, Nachbarschaft und Arbeitswelt, 27/ 1993, 52-56.

Kollberg, B., Wenzel, S.: Integration durch Bildung in Ontario, Kanda. In: Migration und Soziale Arbeit, 3-4/ 2006, 241-247.

Kommission Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft : Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied und andere 1995.

König, P., Blechert-Murawski, L.: Von der Lernfabrik zur Lebenswelt. Schulsozialarbeit an der Ludwig-Erhardt-Schule in Wiesbaden; eine Kooperation mit der evangelischen Kirchengemeinde Schelmengraben. In: Das Baugerüst, 3/ 2006, 86-91.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006.

Kopp, B. v.: Bildungssteuerung im föderalen Kanada: PISA zwischen Zentralismus und Dezentralisierung. In: Trends in Bildung international, 9/ 2005, 1-29.

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. 7. Auflage. Stuttgart 1998.

Kristen, C.: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3/ 2002, 534 - 552.

Krüger, A., Schlotmann, B.: Die Schule öffnen - Plädoyer für ein umfassendes Reformkonzept. In: Friedrich Jahresheft, XII Schule zwischen Routine und Reform 1994, 118-120.

Krüger-Potratz, M.: Lernen in freier Wildbahn. Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gemeinwesen. In: päd.extra, 7-8/ 1985, 19-20.

Krummacher, M., Waltz, V.: Einwanderer in der Kommune. Analysen, Aufgaben und Modelle für eine multikulturelle Stadtpolitik. Essen 1996.



Krummacher, M. Kulbach R.: Essen: Umsetzung, Erfahrungen und Anregungen zur Übertragung des Interkulturellen Konzeptes. In: Gesemann, Frank/Roth, Roland (Hrsg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen. Wiesbaden 2009, 383-397.

Kugler, J.: "Social Justice Takes a Village". Wie sich die Stärken von Migranteltern in Armut für die Bildung nutzen lassen. In: Neumann, U., Schneider, J. (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster 2011, 285-293.

Kunze, I., Meyer, M.A.: Das Schulporträt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In Kunze, I. (Hrsg.), Schulporträts aus didaktischer Sicht. Weinheim, Basel 1999, 9-40.

Kultusminister des Landes Nordrhein- Westfalen (Hrsg.): Richtlinien Erziehungswissenschaft Gymnasiale Oberstufe. Köln 1981.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Entwurf. Düsseldorf 1988.

Kultusministerkonferenz: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.

Lajos, K. (Hrsg.): Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland. Opladen 1998.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): „Von Biotopen, Berufsbaaren, Begegnungen mit der Nachbarschaft u.a.“. Anregungen und Beiträge zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 1992.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Begegnung mit außerschulischen Partnern. Beispiele aus der Schulpraxis. Regionales Forum zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule im Regierungsbezirk Köln. Bönen 1998a.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (b) (Hrsg.): GÖS als Hilfe zur Schulentwicklung. Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Regionales Forum zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule im Regierungsbezirk Düsseldorf. Bönen 1998b.

Leber, B.: Lebensvielfalt macht Schule. Die Grundschule am Pfälzer Weg. In: Neumann, U., Schneider, J. (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster 2011a, 148-155.

Leber, B.: Elternpartizipation an der Fichtelgebirge-Grundschule in Berlin. In: Neumann, U., Schneider, J. (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster 2011b, 294-301.

Lemke, V.: Sprache macht auch Eltern stark. Eltern nachhaltig in die Sprachförderung ihrer Kinder einbinden. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 8/ 2008, 30-32.

Lindemann, K.: Eine Schule übernimmt Verantwortung für ihren Stadtteil: Hilfe zur Selbsthilfe. In: Praxis Schule 5-10, 1/ 2000, 50-54.

Link, J.: Schichtspezifische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen – ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland. Wiesbaden 2012.

Linster, I.: Vom Mythos des Begriffs der Gemeinschaft. Gegen das romantische Erbe der Community School. In: betrifft: erziehung, 5/ 1974, 35-36.

Lönz, M.: Das Schulportrait. Ein Beitrag der Einzelschulforschung zur Schulreform. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1996.

Löser, J.: Der Settlement Worker in School. Ein kanadisches Unterstützungsmodell für Familien mit Migrationshintergrund. In: Dirim, I., Hauenschild, K., Lütje-Klose, B., Löser, J., Sievers, I. (Hrsg.). Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt/M. 2008, 55-65.

Löser, J.: Was können wir von anderen Staaten lernen? Zusammenarbeit mit Eltern strukturieren. In: Lernchancen, 71/ 2009, 39-41.

Löser, J.: Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen: Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Frankfurt/M. 2010.

Löw, M.: Raumsoziologie. Frankfurt/M. 2001.

Lohre, W. (Hrsg.): Schule in der Stadt. Eine Dokumentation guter Beispiele des Arbeitskreises schulinnovativer Städte und Kreise. Gütersloh 1999.

Lohre, Wilfried: "Selbstständige Schule": Konzept und Profil eines gemeinsamen Projekts des Landes Nordrhein-Westfalen und der BertelsmannStiftung, in: Koch, S., Fisch, R. (Hrsg.): Schulen für die Zukunft, Neue Steuerung im Bildungswesen. Baltmannsweiler 2004, 141-152.

Lohre, W., Kober, U.: Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. In: Lohre W., Blum, V. (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften. Troisdorf 2004, 22-34.

Lovett, T., Clarke, C., Killmurray, A. (eds.): Adult Education and Social Action. Adult Education And Popular Social Movement. London and Canberra 1983.

Mack, W.: Schulsozialarbeit - ein Angebot der Jugendhilfe an der Schule. In: Lehren und Lernen, 4/ 2008, 4-9.

Mecheril, P.: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2004.

McLaren, P., de Lissovoy, N.: Paulo Freire. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. München, Band 2, 217-226.

Meffert, H.: Optimale Bildungschancen brauchen neues Denken. In: Lohre, W., Blum, V. (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf 2004, 18-21.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein- Westfalen: Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1999.

Mikrozensus 2008: Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Wiesbaden 2010.

Moodley, K.A.: Multicultural Education in Canada. Historical Development and Current Status. In: Banks, J.A. (ed.): Handbook of Research on Multicultural Education. New York 1995, 801- 820

Mührel, E.: Sozialpädagogik und Schule. Eine Verhältnisbestimmung. In: Soziale Arbeit, 4/ 2009, 147-151.

Nauck, B.: Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten. In: IMIS-Beiträge 23/ 2004, 83-104.

Nestvogel, R.: Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Nestvogel, R. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung >>unseres<< Verhältnisses zur >>Dritten Welt<<. Frankfurt/M. 1991, 85 – 114.

Nestvogel, R.: Sozialisation im Weltsystem. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 19. Jg., 4/ 1999, 388-404.

Nestvogel, R.: Interkulturelles Lernen und Global Culture. Ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung? In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 1/ 2001, 46-51.

Nestvogel, R.: Aufwachsen in verschiedenen Kulturen: Weibliche Sozialisation in Kindheit und Jugend. Weinheim und Basel 2002.

Nestvogel, R.: Interkulturelles Lernen. Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus. In: Lang-Wojtasik, G., Lohrenscheit, C.

(Hrsg.): Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt/ M. 2003, 186- 194.

Nestvogel, R., Apedjinou, D.: Afrikanerinnen in Deutschland. Lebenslagen, Erfahrungen und Erwartungen In: Netzwerk Frauenforschung NRW, 15/ 2003, 27-36.

Nestvogel, R.: Sozialisationstheorien. Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden 2008, 159-170.

Neubert, S., Roth, H.-J., Yildiz, E.: Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept. In: Neubert, S., Roth, H.-J., Yildiz, E. (Hrsg.): Multikulturalität in der Diskussion: Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. 2. Auflage. Wiesbaden 2008, 9- 29.

Neumann, B.: Eine Investition in das Fundament unseres Gemeinwesens. Über das Konzept des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien zur kulturellen Bildung. In: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse, 4/ 2010, 8-9.

Nicklas, H.: Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. In Weigand, G., Hess, R. (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt am Main 2007, 62-71.

Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2008.

Nienaber, U.: Migration - Integration und Biographie: Biographieanalytische Untersuchungen auf der Basis narrativer Interviews am Beispiel von Spätaussiedlern aus Polen, Rumänien und der UDSSR. Münster und New York 1995.

Nieslony, F.: Schulsozialarbeit global - Skizzierungen auf dem Weg zur internationalen Vernetzung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, 1/ 2004, 37-49.

Nisbet, J., Hendry, L., Stewart, C., Watt, J.: Towards Community Education. Aberdeen 1980.

Nohl, A.-M.: Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn 2006.

Nuscheler, F.: Migration und Flucht. In: Meyns, P. (Hrsg.): Handbuch Eine Welt. Entwicklung im globalen Wandel. Wuppertal 2009, 168-175.

Ofenbach, B.: „Gestaltung des Schullebens und Oeffnung von Schule" - Das Rahmenkonzept und der Umgang mit historischen Argumenten. In: Die Real-schule, 5/ 1991, 193-197.

Ohne Verfasser: Mit Beispiel voran... die Hauptschule ist kein Auslaufmodell! Hauptschule am Stoppenberg stellt sich mutig den Herausforderungen. In: Ka-tholische Bildung, 9/ 2011, 376-380.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Bildung auf einen Blick 2010. Berlin und Paris 2010.

Osborne, K.: Public Schooling and Citizenship Education in Canada. Canadian Ethnic Studies/Etudes ethniques au Canada, 1/ 2000, 8-38.

Päßler, H.: Die Heinrich-von-Kleist-Schule. Hauptschulpreis 2007: 2. Lan-dessieger Hessen. In: Schul-Management, 2/ 2008, 18-23.

Pfeiffer, H.: Ziele des Modellvorhabens und Fragestellungen der Begleitfor-schung. In: Holtappels, H. G., Klemm, K., Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulentwick-lung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Mo-dellvorhaben "selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen. Münster 2008, 5-15.

Piaget, J., Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes. 9. Auflage. Stuttgart 2004.

PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA' 06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, New York 2007.

Pörksen, B. (Hrsg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden 2011.

Polat, A.: Multikulturalismus und Bildungsgleichheit in Kanada — Vorbild für die migrationspolitische Bildung in Deutschland? In: Lange, D.: Migration und Bürgerbewusstsein: Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden 2008, 185-202.

Portes, A., Rumbaut, R.G: Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation. Berkeley 2001.

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/ 2007, 6-9.

Radtke, F.-O.: Außer Kontrolle: Bildung und Erziehung in der „postnationalen Konstellation“. In: Hessische Blätter 2/ 2009, 106-115

Rakhkockine, A.: Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive. Münster 2003.

Rasche, U.: Kein Kind soll zurückbleiben. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (30.01.2012), 4.

Rau, J.: Rede von Bundespräsident Johannes Rau anlässlich der Fachveranstaltung von "Pro Qualifizierung" und "KAUSA" "Integration durch Qualifikation", 29. November 2001.

Reckwitz, A.: Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff: Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. In: Berliner Journal für Soziologie, 2/ 2001, 179-200.

Reinhard, K.: Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim 1992.

Rieckmann, B.: Lernen mit Profil. In: Lehren und Lernen, 8-9/ 2011, 31-35.

Risse, E.: Schulprogramm und Schulprofil. In: Pädagogische Führung, 3/ 1997, 116-120.

Ritter, S.: Lebensraum Schule. Möglichkeiten das Wohlbefinden von Kindern in Schulen zu verbessern. Hamburg 2008.

Rommelspacher, B.: Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multi-kulturelle Gesellschaft. Frankfurt/ M. 2002.

Roth, H.: Kommunikation und Sprache. In: Holzbrecher, A. (Hrsg.): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach, Taunus 2011, 117-142.

Rühl, S.: Grunddaten der Zuwandererbevolkerung in Deutschland. Working Paper 27 der Forschungsgruppe des Bundesamtes aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 6, 2009.

Rutkowski, P.: Vielfalt ist unsere Stärke. Das >> Equitable School Program >> des Toronto District School Board. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Integration braucht faire Bildungschancen. Gütersloh 2008, 133-142.

Schaper, C.: Eine evangelische Schule wächst in Gelsenkirchen ... . In: ZPT, 2/ 2007, 183-193.

Scheller-Krabusch, F.: Wie lebendig ist die "GÖS-Idee" in der schulischen Praxis? Schulprogramm, Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. In: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, 6-10/ 1995, 277-278.

Scherer, H., Thies, W.: Die Gemeinwesenschule als Chance? Ausländische Kinder und Jugendliche und die Krise des Ruhrgebiets. In: Päd. extra & demokratische Erziehung, 1/ 1988, 12-14.

Scherr, A: Leitbilder in der politischen Debatte. Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: Gesemann, F.; Roth, R. (Hrsg.). Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen. Wiesbaden 2008, 71-88.



Scheilke, T.: Gemeinschaftsgrundschule Marschallstraße in Gelsenkirchen-Bismarck. In: Fischer, D., Schreiner, P., Doyé, G., Scheilke, C. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster, New York 1996, 113-129.

Schlotmann, B.: Wie Kinder miteinander und voneinander Sprachen lernen  
Öffnung des muttersprachlichen Unterrichts zur Förderung und Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit in Europa; Abschlussbericht eines EU-Projekts im Rahmen des Sokrates-Programms Comenius-Aktion 2. Bönen 1998.

Schmitt, I.: Wir sind halt alle anders. Eine gesellschaftspolitische Analyse deutscher und kanadischer Jugendlicher zu Zugehörigkeit, Gender und Vielkulturalität. Göttingen 2008.

Schmitt, R.: Kinder und Ausländer: Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Braunschweig 1979.

Schröder, J.: Sozialraumorientierte Schulentwicklung – Begründungen, Einwände und Anregungen. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete, 2/ 2009, 114-124.

Schröer, H.: Interkulturelle Orientierung und Öffnung: Ein neues Paradigma für die soziale Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 3/2007, 80-91.

Schultz, N.: Schulsozialarbeit als Beitrag zum Umgang mit Heterogenität. In: Boller, S. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u.a. 2007, 170-178.

Schütz, A., Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt. 2. Auflage. Frankfurt/Main 1994.

Schwippert, K., Hornberg, S., Goy, M.: Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich. In Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R. (Hrsg.).

IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2008, 111-125.

Sears, A.M., Hughes, A.S.: Citizenship education and current educational reform. In: Canadian journal of education, 2/ 1999, 123-142.

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (Hrsg.): Handbuch zur Sozialraumorientierung. Grundlage der integrierten Stadt(teil)entwicklung Berlin. Berlin 2009.

Speck, K.: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden 2006.

Sperth, F.: Interkulturelle Öffnung aus Sicht einer Schule im sozialen Brennpunkt. In: AJS-Informationen. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz. 1/ 2009, 17-18.

Spies, A., Pötter, N.: Soziale Arbeit an Schulen. Wiesbaden 2011.

Stadt Essen: Gesamtkonzept Sprachförderung. Essen 2002.

Stamm, M., Viehhauer, M.: Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analysen und Perspektiven zum chancenausgleichenden Charakter frühkindlicher Bildungsangebote. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4/2009, 403-418.

Stolz, H.J.: Schulk Kooperationen. Worauf es ankommt. In: Schulmagazin 5-10: Impulse für kreativen Unterricht, 11/ 2006, 9-12.

Süßmuth, R.: Migration und Integration: Testfall für unsere Gesellschaft. München 2006.

Systematisierung und Intensivierung. Ein Konzept der "Eltern Lernwelt Essen". In: Sozial extra, 4/ 2005, 15-18.

Taylor, C.: Multikulturalismus und Politik der Anerkennung. Frankfurt/ M. 1997.

Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M.: Vorwort der Herausgeber. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster 2011, 9-14.

Tiedemann, J., Billmann-Mahecha, E.: Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/ 2007, 108-120.

Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerden. 15. Auflage. Reinbek bei Hamburg 2007.

Tillmann, K.J.: Innerschulische Kooperation und Schulprogramm: Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In: Fischer, N., Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, (StEG). Weinheim 2011, 139-161.

Töpfer-Hurre, S.: Ganztagsschule. Vom Traum zur Wirklichkeit - eine Geschichte aus Bremen. In: Schul-Management, 3/ 2008, 11-15.

Törne, L. v.: Pisa und die Folgen. Das flexible Klassenzimmer. In: Der Tagesspiegel (6.12.2007), 32.

Topak, A.: Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen. Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit. Herbolzheim 2004.

Treibel, A.: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 4. Auflage. Weinheim und München 2008.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Inclusive education: The way of the future. UNESCO International Conference on Education, November 25.–28. Geneva 2008.

Van Look, U., Reinert, G.-B.: Schulbau im Wandel pädagogischer Konzeptionen. In: Gudjons, H, Reinert, G.-B. (Hrsg.): Schulleben. Königstein/Ts. 1980, 10-29.

Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K., Nickmanns, G.: Ethno-culturally diverse educational settings; problems, challenges and solutions. In: Educational Research Review, 1/ 2006, 157-168.

Veith, H.: Die historische Entwicklung der Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M., Walper, S. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim 2008, 32-55.

Vollmer, H.: "Immersion und alternative Ansätze des Fremdsprachenerwerbs in Nordamerika - Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland". In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 2/ 1992, 5-38.

Wagner, H.: Community Education, ein Hebel für die Bildungsbürokratie. In: betrifft: erziehung, 1/ 1986, 4-7.

Walter, K.: Sozialpädagogische Arbeit an der Schule. Bildung junger Menschen in einem umfassenden Sinne fördern. In: Lehren und Lernen, 4/ 2008, 16-18.

Walter, O., Taskinen, P.: Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD- Staaten. In: PISA- Konsortium (Hrsg.): PISA' 06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster und New York 2007, 337-366.

Weishaupt, H.: Bildung und Region In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden 2010, 217-231.

Wenning, N.. Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S., Rosowski, E., Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim 2007, 21-31.

Wiarada, J. M.: Fremd ohne Frust. In: DIE ZEIT (11.08.2005), 69.

Wiere, A.: Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für Schule und Jugendhilfe im Rahmen ganztägiger Organisationen. In: Zeller, M.: Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagesesschule und Jugendhilfe. Hohengehren 2007, 81-98.

Wilson, D.N., Lam, T.: Canada  
Döbert, H., Ackeren, I. v., Bos, W., Klemm, K., Klieme, E., Lehmann, R. H., Kopp, B. v., Schwippert, K., Sroka, W., Weiß, M. (International Comparative Study Working Group) (Eds.): Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Seven Countries. Münster, New York, München und Berlin 2004, 15-64.

Winkel, R.: Der Weg zur Ganztageschule am Beispiel der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck. In: Ladenthin, V., Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztageschule. Weinheim und München 2005, 331-349.

Wittpoth, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. 1. Auflage. Frankfurt/ M. 1994.

Zenk, U.: Interkulturelle Kompetenz und praktische Integration: Kulturelle Umwelten. Köln 2011.

Zeuner, Christine. „Citizenship Education in Kanada: Zwischen Integration und Selektion.“ In: Wiesner, G., Zeuner, C. , Forneck, H. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Hohengehren 2006, 65-82.

Zeuner, C.: Welche Potentiale bietet Weiterbildung für die Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungen im kommunalen und regionalen Umfeld? Vortrag, gehalten im Rahmen der Fachtagung „Weiterbildung als Mitgestalter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse“ vom 5. bis 6. November 2007 in Hannover.

Zimmer, J., Niggemeyer, E.: Macht die Schule auf, lässt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim und Basel 1986.

Zimmermann, H.: Ein gegenwärtiger Ansatz. Gemeinwesenorientierte Schule. In: Unterrichten, erziehen, 6/1993, 5-14.

## Internetverzeichnis

Bundesministerium des Inneren: Anzahl der Asylbewerber im Jahr 2013: Höchster Stand seit 14 Jahren:

[https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2014/01/asylzahlen\\_2013.html](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2014/01/asylzahlen_2013.html) (Stand: 14.07.14).

Citizenship and Immigration Canada: Facts and Figures. Immigration Overview and Temporary Residents 2010:

<http://www.cic.gc.ca/english/pdf/research-stats/facts2010.pdf>  
(Stand: 01.12.2012).

Department of Canadian Heritage: Development of Official-Language Communities Program:

<http://www.patrimoinecanadien.gc.ca/pgm/lo-ol/pgm/dclo-elm-eng.cfm>  
(Stand: 10.01.2010).

Department of Education Newfoundland/ Labrador: Social Studies Grade 5 (Interim Edition):

[http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/socialstudies/gr345/grade\\_5\\_social\\_studies\\_july\\_2012.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/socialstudies/gr345/grade_5_social_studies_july_2012.pdf) (Stand: 26.03.2014).

Elrick, J.: »Kanada«. focus Migration Länderprofile, 8/ 2007:

<http://www.focus-migration.de/Kanada.1275.0.html> (Stand: 22.03.2014).

Hébert, Y., Sears, A.: Citizenship Education:

<http://www.cca-ace.ca/sites/default/files/cca-2004-citizenship-education.pdf>  
(Stand: 22.03.2014).

Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP: Wachstum. Bildung. Zusammenhalt:

[https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ministerium/koalitionsvertrag.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ministerium/koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 17.03.2014).

Kröhnert, S.: Migration- Eine Einführung. In: Online-Handbuch Demografie des Berlin-Instituts Bevölkerung und Entwicklung, 1-6:

[http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user\\_upload/handbuch\\_texte/pdf\\_Kroehnert\\_Migration\\_Einfuehrung.pdf](http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/handbuch_texte/pdf_Kroehnert_Migration_Einfuehrung.pdf).) (Stand: 02.03.2012).

Lehnhart, V.: Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Heidelberg 2010. Verfügbar unter:

<http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Lenhardt-Globalisierung.pdf> (Stand: 02.03.2012).

Menker, B.: Was von der Schulreform übrig bleibt. In: Spiegel-Online (19.07.2010).

Ministry of Education and Training: Antiracism and Ethnocultural Equity in School Boards. Guidelines for Policy Development and Implementation. Ontario 1993:

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/antiraci/antire.pdf> (Stand: 12.10.2011).

Ministry of Education: Realizing the Promise of Diversity. Ontario's Equity And Inclusive Education Strategie. Ontario 2009:

[www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf) (Stand: 12.10.2011).

Pro Asyl: Zahlen und Fakten 2013:

<http://www.proasyl.de/de/themen/zahlen-und-fakten/> (Stand: 13.07.2014).

Statistics Canada: 2006 Census: Immigration in Canada: A Portrait of the Foreign-born Population, 2006 Census: Findings:

<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/index-eng.cfm> (Stand:10.03.2014).

The Alberta Teachers' Association: Here comes everyone. Teaching in the Intercultural Classroom 2010:

<http://www.teachers.ab.ca/sitecollectiondocuments/ata/publications/human->



rights-issues/mon-3%20here%20comes%20everyone.pdf.(Stand: 25.03.2014).

Toronto District School Board: Thorncliffe Park Public School:  
[http://www.tdsb.on.ca/SchoolWeb/\\_site/ViewItem.asp?siteid=10417&menuid=22770&pageid=19759](http://www.tdsb.on.ca/SchoolWeb/_site/ViewItem.asp?siteid=10417&menuid=22770&pageid=19759) (Stand: 04.10.2012).

Universitätsklinikum Heidelberg 2008: Abschlussbericht Schulsozialarbeit:  
[http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1194720/51\\_pdf\\_Abschlussbericht\\_Schulsozialarbeit.pdf](http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1194720/51_pdf_Abschlussbericht_Schulsozialarbeit.pdf) (Stand: 01.03.2013).

Vodafone-Stiftung: Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit:  
[http://www.elternbildung.net/pages/publikationen/qualitaetsmerkmale\\_schulischer\\_elternarbeit/subpages/qualitaetsmerkmale\\_schulischer\\_elternarbeit/index.html](http://www.elternbildung.net/pages/publikationen/qualitaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/subpages/qualitaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/index.html) (Stand: 18.03.2014).